



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Las presencias social, docente y cognitiva
en la comunicación mediada por computadora
en un proyecto de telecolaboración interuniversitario
en el ámbito de español lengua extranjera**

Olivia Espejel Nonell



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Las presencias social, docente y cognitiva en
la comunicación mediada por computadora
en un proyecto de telecolaboración
interuniversitario en el ámbito de español
lengua extranjera**

Olivia Espejel Nonell

Tesi doctoral

Facultat d'Educació

Programa de doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura

Director: Dr. Joan Tomàs Pujolà Font

Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

Universitat de Barcelona, 2017

Las presencias social, docente y cognitiva en la comunicación mediada por
computadora en un proyecto de telecolaboración interuniversitario en el ámbito de
español lengua extranjera
por
Olivia Espejel Nonell

Universitat de Barcelona

Mayo 2017

Resumen

En el presente estudio se investigan tres presencias, social (PS), docente (PD) y cognitiva (PC), en las interacciones que mantienen estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de la Universidad de Groningen y profesores en formación de ELE de la Universidad de Barcelona en el marco de un proyecto de telecolaboración.

El proyecto RUG-UB plantea como objetivo general el desarrollo de competencias digitales. Además, los estudiantes de ELE tienen como objetivo el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales y los profesores en formación de competencias docentes. A lo largo de un semestre los participantes llevan a cabo en línea cuatro tareas colaborativas aprovechando el potencial de las TIC.

Mediante un análisis de contenido se analizan las interacciones mantenidas por 11 estudiantes de ambas universidades mediante chat y videoconferencia y se determina, de forma cuantitativa y cualitativa, cómo se dan dichas presencias. Además, se recogen las impresiones de los participantes para contrastarlas con los resultados del análisis.

Este estudio demuestra un adecuado desarrollo de las tareas en tanto que las presencias varían acorde con los objetivos de cada una. Además, se describe la importancia de cada una de las presencias, cómo se dan, modulan y negocian a medida que se desarrolla la interacción. Así mismo, se detecta una relación entre las categorías de Comunicación cohesiva (PS) y Enseñanza directa (PD) y la satisfacción de los participantes. Por otro lado, se observan dos casos en los cuales los interlocutores no consiguen negociar las presencias adoptadas de manera satisfactoria y se detectan desencuentros en cuanto a las expectativas de posicionamiento del interlocutor. Finalmente, los resultados obtenidos nos permiten proponer cambios que mejoren la experiencia de los participantes en proyectos similares aprovechando el contexto didáctico y la comunicación mediada por computadora.

Resum

En el present estudi s'investiguen tres presències, social (PS), docent (PD) i cognitiva (PC), en les interaccions que mantenen estudiants d'espanyol com a llengua estrangera (ELE) de la Universitat de Groningen i professors en formació d'ELE de la Universitat de Barcelona en el marc d'un projecte de telecol·laboració.

El projecte RUG-UB planteja com a objectiu comú als participants el desenvolupament de competències digitals. A més, els estudiants d'ELE tenen com a objectiu el desenvolupament de competències lingüístiques i els professors en formació de competències docents. Al llarg d'un semestre els participants duen a terme en línia quatre tasques col·laboratives que aprofiten el potencial de les TIC.

Mitjançant una anàlisi de contingut s'analitzen les interaccions mantingudes per 11 estudiants d'ambdues universitats per xat i videoconferència i es determina, de forma quantitativa i qualitativa, com es donen aquestes presències. A més, es recullen les impressions dels participants per contrastar-les amb els resultats de l'anàlisi.

Aquest estudi mostra l'adequat desenvolupament de les tasques, ja que les presències varien d'acord amb els objectius de cadascuna. A més a més, es descriu la importància de les tres presències, com es donen, modulen i negocien a mesura que es desenvolupa la interacció. Així mateix, es detecta una relació entre les categories de Comunicació cohesiva i afectiva (PS) i Ensenyament directe (PD) i la satisfacció dels participants. D'altra banda, s'observen dos casos en els quals els interlocutors no aconsegueixen negociar les presències adoptades de manera satisfactòria i es detecten desacords pel que fa a les expectatives de posicionament de l'interlocutor. Finalment, els resultats obtinguts ens permeten proposar canvis que millorin l'experiència dels participants en projectes similars aprofitant el context didàctic i la comunicació mitjançada per ordinador.

Abstract

In the present study, three presences, social (SP), teaching (TP) and cognitive (CP), are investigated in the interactions between students of Spanish as a foreign language (SFL) at the University of Groningen and trainee teachers in SFL at the University of Barcelona all within the framework of a telecollaboration project.

The RUG-UB project sets out as a common objective the participants' development of digital literacies. In addition, the students of SFL have as an objective the development of linguistic competences and the trainee teachers aim to develop teaching competences. During a semester the participants carry out four online collaborative tasks, making the most out of technologies.

A content analysis has been performed on the interactions maintained by 11 students of both universitiest through chat and videoconference. Afterwards, using quantitative and qualitative methodologies, we explain the emergence of SP, TP and CP. In addition, the participants' impressions are collected in order to contrast them with the results of the analysis.

The present study shows the adequate development of the tasks since the three presences vary according to the objectives of each task. In addition, it describes the importance of each of the presences, how they emerge, how they are modulated and negotiated as the interaction develops. Likewise, a relationship between the categories of Cohesive Communication (SP) and Direct Teaching (TP) and the satisfaction of the participants was detected. On the other hand, there are two cases in which the interlocutors do not manage to negotiate the presences adopted in a satisfactory way and there are misunderstandings regarding the expectations of the position interlocutors are expected to adopt. Finally, the results obtained allow us to propose changes that improve the experience of the participants in similar projects taking advantage of the teaching context and computer mediated communication.

.

Las presencias social, docente y cognitiva en la comunicación mediada por
computadora en un proyecto de telecolaboración interuniversitario en el ámbito de
español lengua extranjera

por

Olivia Espejel Nonell

Universitat de Barcelona

Mayo 2017

Agradecimientos

Son muchas las personas que han contribuido a que este trabajo se haya hecho realidad y a las que dedico un sincero agradecimiento.

En primer lugar, le debo al Dr. Joan Tomàs Pujolà Font años de aprendizaje fascinante y oportunidades de desarrollo intelectual y profesional al compartir su profundo conocimiento, desde que fui alumna del master de Formación de profesores de español como lengua extranjera, siendo su tutoranda de trabajo final de master y durante los últimos años guiando esta tesis doctoral. Su sabiduría e ingenio han sido determinantes a la hora de afrontar los múltiples retos que ha supuesto esta investigación. En todo este tiempo ha demostrado una confianza, un apoyo y una gran dedicación que me han ayudado a superar los altibajos del camino.

También quisiera reiterar las gracias a los alumnos que han formado parte del proyecto de telecolaboración, y en particular a los de la edición que nos ocupa, por su entusiasmo y buen hacer, por compartir su trabajo generosamente y darnos retroalimentación para mejorar año a año.

Este proyecto no habría sido posible sin el esfuerzo realizado para colaborar por parte de los responsables del Departamento de Lenguas y Culturas Europeas de la Universidad de Groningen y el Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Barcelona. Y, en especial, a los profesores que diseñaron e iniciaron el proyecto de telecolaboración RUG-UB, Juan Albá, Gerdientje Oggel y Carolina Fernández y Joan Tomàs Pujolà.

A la Dra. Lola Torres y Dr. Jaume Batlle por horas de diálogo y retroalimentación que me han ayudado a aprender de ellos y a mejorar este estudio. A la Dra. Natalia Fullana por haber dedicado de manera muy generosa horas y esfuerzo para guiarme a través de la selva de números y fórmulas estadísticas. También al Dr Joan Perera Parramon por la tutoría y apoyo en estos años.

Debo mucho a los compañeros de trabajo, que además de su amistad, me han aportado conocimiento y valiosos ánimos. En particular quiero mencionar a Mónica y Paco por su

contribución al resumen y a Meri por sus efectivos consejos. Y a mis amigos, por soportar años de estrés y falta de tiempo.

Finalmente, el agradecimiento más cariñoso va para mi familia que con su apoyo y trabajo diarios junto con su cariño incondicional ha permitido que yo haya podido dedicar tanto tiempo a realizar este trabajo. Gracias a *l'àvia* y la *abu* y a Javi y, sobre todo, gracias al pequeño Guillem por convertir el cansancio en carcajadas.

Tabla de contenidos

Capítulo 1: Introducción	1
Capítulo 2: Tecnología y comunicación en la didáctica de lenguas extranjeras	7
2.1 El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador	7
2.2 La comunicación mediada por computadora	10
2.2.1 Beneficios para el aprendizaje de idiomas	21
2.2.2 Fomento de la negociación de significados	22
2.2.3 Comunicación social e intercultural	23
2.3 Competencias digitales	25
2.3.1 La competencia digital y la competencia comunicativa digital	25
2.3.2 Competencia comunicativa intercultural	28
Capítulo 3: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en línea	31
3.1 Enseñanza de español lengua extranjera a distancia	33
3.2 Telecolaboración y teletandem	38
3.2.1 Ejemplos de proyectos de telecolaboración y teletandem	42
3.3 Las presencias social, docente y cognitiva en el e-learning	48
3.4 Las comunidades virtuales	49
3.4.1 Las comunidades de investigación	52
3.4.2 La presencia social	54
3.4.3 La presencia docente	55
3.4.4 La presencia cognitiva	56
3.4.5 Las tres presencias en la CMC	59
3.5 Las tres presencias y telecolaboración 2.0, puntos en común	62
Capítulo 4: Formación de profesores de lenguas extranjeras	65

4.1 Formación de profesores y competencias digitales	68
4.2 La reflexión en el profesor en formación	69
4.2.1 La práctica reflexiva	70
4.3 Competencias del tutor en línea	71
Capítulo 5: Objetivos y preguntas de investigación.....	79
Capítulo 6: Metodología	87
6.1 Paradigma cualitativo	87
6.1.1 Estudio de caso	88
6.2 Contexto educativo	89
6.2.1. Instituciones y cursos implicados en el proyecto	90
6.2.2 Participantes	91
6.2.3 Canales de comunicación	95
6.3 Proyecto RUG-UB	98
6.3.1 Diseño y objetivos del proyecto RUG-UB	100
6.3.2 Desarrollo de la edición 2015-2016.....	105
6.4 Recogida de datos	109
6.4.1 Videochat de SpeakApps	109
6.4.2 Conversaciones por WhatsApp.....	110
6.4.3 Conversaciones por correo electrónico.....	111
6.4.5 Diarios de reflexión de los alumnos de RUG	111
6.4.6 Reflexiones de los alumnos de la UB	112
6.4.7 Acotación del corpus.....	112
6.4.8 Ética y tratamiento de los datos.....	114
6.5 Análisis de los datos	115

6.5.1 Análisis de contenido.....	116
6.5.2 Unidades de análisis	117
6.5.3.Codificación.....	118
6.5.4 Los códigos del presente proyecto.....	119
6.5.5 La presencia social.....	120
6.5.6 La presencia docente	124
6.5.7 La presencia cognitiva	131
6.5.8 Atlas.Ti.....	136
6.6 Prueba de fiabilidad entre codificadores	137
6.6.1 Diseño y puesta en práctica de la prueba de fiabilidad.....	137
6.6.2 Resultados de la prueba de fiabilidad	139
6.6.3 Discusión de los resultados de la prueba de fiabilidad.....	142
6.7 Análisis sobre la frecuencia de ocurrencia de las presencias	147
6.8 Análisis de la relación entre las presencias	149
6.9 Análisis de la percepción de los participantes	149
6.10 Notas sobre la transcripción	150
Capítulo 7: Análisis	153
7.1 Aparición de las presencias social, docente y cognitiva en la interacción	153
7.1.2 Aparición de las presencias por tareas	157
7.1.3 Aparición de las presencias por participantes en la Tarea 1	162
7.1.4 Aparición de las presencias por participantes en la Tarea 2	166
7.1.5 Aparición de las presencias por participantes en la Tarea 3	169
7.1.6 Aparición de las presencias por participantes en la Tarea 4	172
7.2 Categorías de las tres presencias	174

7.2.1 Categorías de la presencia social por parejas	174
7.2.2 Categorías de la presencia docente por participantes	178
7.2.3 Categorías de la presencia cognitiva por participantes.....	182
7.3 Patrones en la aparición de las presencias social, docente y cognitiva	185
7.3.1 La presencia social, esqueleto de la interacción	186
7.3.2 La presencia social, presencia marcada.....	189
7.4 Negociación de las presencias	204
7.4.1 Adopción de la presencia docente en los participantes de la RUG	204
7.4.2 Adopción de la presencia docente en los participantes de la UB	207
7.4.3 Adopción de la presencia cognitiva	219
7.5 Presencias que se dan a la vez	234
7.5.1 Solapamiento de las presencias social y docente.....	235
7.5.2 Solapamiento de las presencias social y cognitiva	241
7.5.3 Solapamiento de las presencias cognitiva y docente	245
7.6 Interpretación del posicionamiento del interlocutor.....	247
7.7 Las percepciones de los participantes del proyecto de telecolaboración	251
7.7.1 Percepciones de la pareja 1 sobre la Tarea 1	251
7.7.2 Percepciones de la pareja 1 sobre la Tarea 2	253
7.7.3 Percepciones de la pareja 1 sobre la Tarea 3	256
7.7.4 Percepciones de la pareja 2 sobre las Tareas 1 y 2	258
7.7.5 Percepciones de la pareja 2 sobre la Tarea 3	259
7.7.6 Percepciones de la pareja 3 sobre la Tarea 1	262
7.7.7 Percepciones de la pareja 3 sobre la Tarea 3	265
7.7.8 Percepciones del grupo 123 sobre el Proyecto 2.0	267

7.7.9 Percepciones de la pareja A sobre la Tarea 1	277
7.7.10 Percepciones de la pareja A sobre la Tarea 2.....	278
7.7.11 Percepciones de la pareja A sobre la Tarea 3	279
7.7.12 Percepciones de la pareja B sobre la Tarea 1.....	280
7.7.13 Percepciones de la pareja B sobre la Tarea 2.....	282
7.7.14 Percepciones de la pareja B sobre la Tarea 3.....	283
7.7.15 Percepciones de la pareja C sobre la Tarea 1	286
7.7.16 Percepciones de la pareja C sobre la Tarea 2.....	287
7.7.17 Percepciones de la pareja C sobre la Tarea 3.....	289
7.7.18 Percepciones del grupo ABC sobre el proyecto de telecolaboración	290
7.7.19 Percepciones del grupo ABC sobre el Proyecto 2.0	291
7.8 Expectativas incumplidas respecto al posicionamiento del interlocutor	297
Capítulo 8: Discusión	301
8.1 La presencia social	301
8.1.1 Patrones de aparición de la presencia social.....	301
8.1.2 La importancia de la presencia social.....	304
8.1.3 Fomento de la categoría Comunicación cohesiva	307
8.2 La presencia docente	309
8.2.1 Patrones de aparición de la presencia docente.....	309
8.2.2 La importancia de la presencia docente.....	310
8.2.3 Fomento de la presencia docente.....	313
8.3 La presencia cognitiva	315
8.3.1 Patrones de aparición de la presencia cognitiva	317
8.3.2 Fomento de la presencia cognitiva en la interacción.....	320

Capítulo 9: Conclusiones	323
9.1 Síntesis de los resultados	323
9.2 Implicaciones pedagógicas	335
9.3 Limitaciones de este estudio	338
9.4 Futuras líneas de investigación	339
Bibliografía	343
Anejo 1. Corpus detallado	363
Anejo 2. Conversaciones por WhatsApp	370
Anejo 3. Reflexiones	430
Anejo 4. Tablas binarias para la prueba de fiabilidad entre codificadores	503
Anejo 5. Resultados pruebas fiabilidad entre codificadores	509
Anejo 7. Tablas de coocurrencia Presencia social	511
Anejo 8. Tablas de coocurrencia Presencia docente	515
Anejo 9. Tablas de coocurrencia Presencia cognitiva	519
Anejo 10. Resultados pruebas de Chi cuadrado de homogeneidad	523
Anejos 11 Proyecto 2.0 Grupo 123	532
Anejos 12 Proyecto 2.0 Grupo ABC	534

Lista de tablas

Tabla 1. Los participantes del estudio de caso por parejas y grupos	93
Tabla 2. Tareas y objetivos del proyecto RUG-UB, 2015-2016.....	101
Tabla 3. Conjunto de las interacciones que conforman el corpus	114
Tabla 4. Resultados estadísticos de la prueba de fiabilidad entre codificadores	142
Tabla 5. Diferencias entre codificadores en la prueba de fiabilidad.....	142
Tabla 6. Tiempos de habla e intervenciones por participantes y tareas	156
Tabla 7. Porcentajes de la frecuencia de las tres presencias según las tareas.....	158
Tabla 8. Porcentajes de la frecuencia de las presencias, Tarea 1	163
Tabla 9. Porcentajes de la frecuencia de las presencias, Tarea 2	167
Tabla 10. Porcentajes de frecuencia de las presencias, Tarea 3.....	170
Tabla 11. Porcentajes de la frecuencia de presencias, Tarea 4.....	172
Tabla 12. Porcentajes de frecuencia de las categorías de la presencia social.....	175
Tabla 13. Porcentajes de frecuencia de las categorías de la presencia docente.....	179
Tabla 14. Porcentajes de la frecuencia por categorías de la presencia cognitiva.....	182
Tabla 15. Transcripción. Ejemplo de cierre largo	186
Tabla 16. Transcripción. Ejemplo de cierre breve	188
Tabla 17. Transcripción. Presencia social sostiene la interacción	189
Tabla 18. Transcripción. Ejemplo 1, presencia social, presencia marcada	190
Tabla 19. Transcripción. Ejemplo 2, presencia social, presencia marcada.....	191
Tabla 20. Transcripción. Ejemplo 3, presencia social, presencia marcada.....	192
Tabla 21. Transcripción. Ejemplo 4, presencia social, presencia marcada inicio.....	193
Tabla 22. Transcripción . Ejemplo 5, presencia social, presencia marcada final	193
Tabla 23. Transcripción. Ejemplo 6, presencia social, presencia marcada.....	196

Tabla 24. Transcripción. Ejemplo 7. presencia social, presencia marcada.....	197
Tabla 25. Transcripción. Presencia docente en los estudiantes de ELE, EAR	204
Tabla 26. Transcripción. Presencia docente en los estudiantes de ELE, EAR (2).....	205
Tabla 27. Transcripción. Presencia docente en los estudiantes de ELE, DOR.....	205
Tabla 28. Transcripción. Presencia docente en los estudiantes de ELE, ATAR	205
Tabla 29. Transcripción. Pareja 1 negocia el posicionamiento docente	207
Tabla 30. Transcripción. Pareja 1 negocia la presencia docente (2).....	208
Tabla 31. Transcripción. Presencia docente, CGAU corrige	209
Tabla 32. Transcripción. Presencia docente, MOU corrige	210
Tabla 33. Transcripción. Presencia docente: MOU corrige y explica.....	211
Tabla 34. Transcripción. Presencia docente: MOU corrige e insiste	212
Tabla 35. Transcripción. Presencia docente: SOU corrige pero no insiste	213
Tabla 36. Transcripción. Corrección indirecta de PAU	215
Tabla 37. Transcripción. Error de EAR por correo electrónico.....	215
Tabla 38. Transcripción. Corrección indirecta de MOU.....	215
Tabla 39. Transcripción. Corrección indirecta de PAU	216
Tabla 40. Transcripción. Corrección indirecta de SOU.....	216
Tabla 41. Transcripción. Corrección indirecta de CEAU	217
Tabla 42. Transcripción. Presencia cognitiva de PAU y DOR	220
Tabla 43. Transcripción. Presencia cognitiva de CGAU y ROR.....	221
Tabla 44. Transcripción. Presencia cognitiva de CGAU y ROR (2)	222
Tabla 45. Transcripción. Presencia cognitiva de PAU y ROR	223
Tabla 46. Transcripción. Presencia cognitiva de CEAU y ATAR.....	223
Tabla 47. Transcripción. Presencia cognitiva de DOR y PAU	224

Tabla 48. Transcripción. Presencia cognitiva de DOR y PAU (2).....	225
Tabla 49. Transcripción. Presencia cognitiva de DOR y PAU (3).....	226
Tabla 50. Transcripción. Presencia cognitiva de DOR y PAU (4).....	227
Tabla 51. Transcripción. DOR mantiene la interacción	228
Tabla 52. Transcripción. DOR busca en recursos.....	229
Tabla 53. Transcripción. Indicador de integración, PAU.....	231
Tabla 54. Transcripción. Indicador de Resolución, JAU.....	231
Tabla 55. Transcripción. Indicador de Integración, DOR.....	232
Tabla 56. Transcripción. Indicador de Resolución, PAU.....	233
Tabla 57. Transcripción. Indicador de Resolución y acuerdo, JAU	233
Tabla 58. Transcripción. Indicador de Resolución, JAU y PAU	233
Tabla 59. Transcripción de las citas. Sondear y retomar el hilo	235
Tabla 60. Transcripción. Explicar cultura y cuestiones personales	236
Tabla 61. Transcripción. Animar la participación y cuestiones personales	236
Tabla 62. Transcripción. Comentar sobre el tema y facilitar expresión	237
Tabla 63. Transcripción. Recurrir al humor y facilitar comprensión.....	238
Tabla 64. Transcripción. Humor y dar turno de palabra.....	238
Tabla 65. Transcripción. Interactuar sobre actividad y gestionar la tarea, JAU	238
Tabla 66. Transcripción. Interactuar sobre actividad y gestionar la tarea, DOR.....	239
Tabla 67. Transcripción. Cuestiones personales y gestión, DOR.....	239
Tabla 68. Transcripción. Corregir y mostrar interés, SOU	240
Tabla 69. Transcripción. Corregir y comentar sobre el tema, PAU	240
Tabla 70. Transcripción. Preguntas personales y dificultad para expresarse, DOR	241
Tabla 71. Transcripción. Preguntas personales y dificultad para expresarse, EAR.....	242

Tabla 72. Transcripción. Retomar hilo e incomprensión, MOU.....	242
Tabla 73. Transcripción. Retomar hilo y preguntar sobre cultura	243
Tabla 74. Transcripción. Comentar sobre el tema y reflexionar sobre aprendizaje.....	243
Tabla 75. Transcripción. Actividad en proceso y estrategias.....	244
Tabla 76. Transcripción. Puntos en común y reflexión sobre lengua	244
Tabla 77. Transcripción. Cuestiones personales y emociones respecto al aprendizaje	245
Tabla 78. Transcripción. Explicación de cultura y vacilación, SOU.....	246
Tabla 79. Transcripción. Explicación de cultura y vacilación, JAU.....	246
Tabla 80. Transcripción. Buscar en recursos e inyectar conocimiento, DOR	247
Tabla 81. Transcripción. Interpretación del posicionamiento de DOR	248

Lista de figuras

Figura 1. Emoticono dormir	14
Figura 2. Confusión significado emoticono	15
Figura 3. Desarrollo de la CMC en la educación en línea.....	32
Figura 4. REA de SpeakApps, práctica de español oral	35
Figura 5. Oferta de LMOOC de ELE a mayo de 2017	37
Figura 7. Modelo de investigación práctica	56
Figura 8. Comunidad de investigación	59
Figura 9. Las competencias clave del profesorado	66
Figura 10. Pirámide de destrezas del tutor en línea	73
Figura 11. Marco para el desarrollo de destrezas para el tutor online.....	75
Figura 12. Interfaz de Nestor, EVA al que tienen acceso los participantes	96
Figura 13. Interfaz del videochat de SpeakApps.....	97
Figura 14. Los objetivos del proyecto RUG UB	100
Figura 15. Calendario del proyecto RUG_UB 2015-2016.....	106
Figura 16. Atlas.Ti, intervención de chat inserta en comentarios	110
Figura 17. Codificación densa en Atlas.Ti.....	118
Figura 18. Codificación ligera en Atlas.Ti.....	119
Figura 19. Ejemplo de tabla binaria.....	141
Figura 20. Tabla de co ocurrencia de códigos Atlas. Ti.....	148
Figura 21. Diferente longitud de las intervenciones en WhatsApp.....	154
Figura 22. Gráfico de frecuencia de las presencias por tareas.....	159
Figura 23. SOU insiste a AKAR para que haga la Tarea 3.....	160
Figura 24. MOU insiste a EAR para que haga la Tarea 3.....	161

Figura 25. EAR responde a MOU	161
Figura 26. Gráfico de frecuencia de las presencias en la Tarea 1 por participantes	164
Figura 27. Gráfico frecuencias de las presencias por participante Tarea 2.....	168
Figura 28. Gráfico frecuencia de las presencias por participante Tarea 3	171
Figura 29. Presencias por participante Tarea 4	173
Figura 30. Gráficos de frecuencia de las categorías de la presencia social, parejas.....	176
Figura 31. Gráfico de frecuencia de las categorías de la presencia docente, RUG	180
Figura 32. Gráfico de la frecuencia de las categorías de la presencia docente, UB	181
Figura 33. Gráfico de frecuencia de las categorías de la presencia cognitiva, RUG	183
Figura 34. Gráfico de frecuencia de las categorías de la presencia cognitiva, UB	184
Figura 35. Cierres en WhatsApp entre DOR y PAU	187
Figura 36. La presencia social en WhatsApp como esqueleto de la interacción.....	198
Figura 37. Comunicación cohesiva en WhatsApp, grupo 123	199
Figura 38. Comunicación cohesiva en WhatsApp, grupo ABC	200
Figura 39. AKAR adopta un posicionamiento social en WhatsApp.....	200
Figura 40. Muestras de humor de AKAR a través de WhatsApp.....	201
Figura 41. Falta de presencia social en WhatsApp.....	202
Figura 42. Estructura de las interacciones según las presencias.....	203
Figura 43. Secuencia de presencia docente	206
Figura 44. PAU adopta el PD ante una duda de DOR.....	209
Figura 45. Corrección directa SOU en WhatsApp	213
Figura 46. Interpretación fallida de la presencia del interlocutor, SOU	214
Figura 47. Animar producción y cuestiones personales	237
Figura 48. Posicionamiento social de AKAR.....	249

Figura 49. Representación de la relación en la pareja 1 según PAU	256
Figura 50. Fragmento de conversación por WhatsApp entre JAU y DOR.....	260
Figura 51. Objetivos de ROR en el proyecto de telecolaboración	263
Figura 52. Irritación ante la falta de respuesta en WhatsApp.....	269
Figura 53. Valoración de EAR a sus compañeros.....	297

Capítulo 1: Introducción

El presente estudio parte de una doble curiosidad: entender cómo se desarrolla la interacción en la comunicación mediada por computadora (CMC¹) en contextos de enseñanza y aprendizaje de español lengua extranjera (ELE) y explorar el ámbito de la formación de profesores de ELE en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para su labor profesional.

La importancia de ambas cuestiones radica en el hecho de que, hoy en día, buena parte de las comunicaciones que llevamos a cabo en el ámbito privado, profesional y académico son comunicación mediada por computadora. La tecnología ha ido calando de tal forma en la sociedad que las maneras de generar conocimiento y de comunicar han cambiado. Por lo tanto, se hace necesario repensar las formas clásicas de entender la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles y ámbitos educativos (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007; Garrison y Anderson, 2010).

En el contexto de la educación superior, según el último Informe Horizon (Adams Becker *et al*, 2017), los retos a los que nos enfrentamos actualmente implican mejorar las competencias digitales e integrar el aprendizaje formal e informal. Además, se menciona el aprendizaje móvil como uno de los importantes desarrollos en tecnología educativa cuyo tiempo de adopción es de un año o menos. Finalmente, las tendencias que permiten la incorporación de tecnología educativa a corto plazo son el aprendizaje mixto² y el aprendizaje colaborativo. Es decir, ante nosotros se tiende un apasionante horizonte de retos y nuevos contextos tecnológicos por implementar e investigar.

El empeño por incorporar adecuadamente la tecnología en la enseñanza no es algo nuevo en la didáctica de segundas lenguas. A lo largo de la historia de la disciplina del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) se ha realizado un valioso esfuerzo por explorar maneras de potenciar procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la tecnología (Hubbard, 2016, Levy, 2009b). Y ese esfuerzo se hace patente actualmente en

¹ En algunos casos se usan las siglas CMO por comunicación mediada por ordenador. En el presente trabajo utilizamos el término «computadora» y mantenemos las mismas siglas que en inglés.

² *Blended learning*, en inglés.

investigaciones en el ámbito del aprendizaje móvil (Gutiérrez-Colon *et al*, 2013) y en el uso de canales multimodales para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras (Satar, 2010, Palomeque, 2015, por mencionar algunos).

Lo dicho hasta ahora se refiere a la incorporación de la tecnología para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras pero, además, resulta de vital importancia prestar atención a la formación de profesores. Nuevamente en el Informe Horizon (Adams Becker *et al*, 2017) se incluye el hecho de repensar los roles de los educadores como uno de los retos más complejos a los que nos enfrentamos. En este sentido, es necesario comprender cómo podemos formar a los profesores de ELE para prepararlos ante los nuevos contextos a los que tendrán que enfrentarse a corto, medio y largo plazo en su carrera profesional. Nuestra breve experiencia en la formación de profesores de ELE nos permite intuir que partimos, en muchos casos, de un conocimiento muy básico y unas actitudes reacias hacia la adopción de la tecnología. A modo de muestra, recogemos algunas impresiones de profesores de ELE en formación, todos ellos estudiantes del máster en línea en Profesor de Español como lengua extranjera (UNIBA) expresadas en el marco de la asignatura Las TIC en la Didáctica de ELE en el año 2015:

«A veces me siento como Tom Hanks en Castaway. –tan sola- al hablar que creo que le hablo a mi balón de fútbol»

«Yo vivo, ruborizada permanente mente [*sic*] porque estoy tratando, siendo una señora de tercera edad, de actualizarme y responder a los retos de la tecnología [*sic*] actual»

«soy muy torpe con los computadoras [*sic*], y me ha costado mucho trabajo!! »

«he de decir que me ha aliviado leer que no soy la única con dificultades en el tema tecnología. Hoy me he dado cuenta que realmente no tengo mucha idea.»

«creo que te olvidaste de incluir entre los términos “nativo e inmigrante, residente y visitante” el de cavernícola, creo que es el que aplicaría mejor en mi caso. Jijji»

«te mando este mensaje desde la frustración ya que no me veo capaz de aportar mucho. Como he comentado anteriormente la tecnología no es mi fuerte, de hecho, tengo bastantes problemas para aplicar las nuevas tecnologías cuando doy clase.»

«Realmente no sé si soy capaz de entrar en esta asignatura sin ansiedad y frustración. ¿Me ayudas a llevarla mejor? ¿Me muestras un camino más humano para entrar en ella?»

Estos son apenas un puñado de declaraciones elegidas al azar y que podemos recoger con toda fidelidad al haber quedado registradas en el entorno virtual de la asignatura pero la misma idea se repite año tras año en conferencias, congresos, talleres y otros actos dedicados al uso de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a los que asistimos.

Así pues, nos encontramos con una gran cantidad de profesores de ELE, en formación y con diferentes grados de experiencia, para quienes el ALAO es un campo desconocido e, incluso, amenazador. En este sentido, proveer a los profesores de oportunidades para formarse y probar diferentes aspectos del uso de las TIC resulta de vital importancia.

Como puede apreciarse, las dos cuestiones que suponen la génesis del presente proyecto están estrechamente imbricadas formando el binomio enseñanza-aprendizaje. Y ambas son centrales en el proyecto de telecolaboración RUG-UB en el que se enmarca este estudio y en el que la autora tuvo la oportunidad de participar a partir de su tercera edición (año lectivo 2015-2016).

La telecolaboración es una de las propuestas didácticas que, desde sus orígenes en los años 90, aprovecha la CMC para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (O'Dowd, 2010). Se empezó conectando alumnos mediante correo electrónico para realizar tandem de lengua³ y se han seguido probando nuevos canales como foros y chats, videoconferencia y más recientemente con algunas propuestas para mundos virtuales (véase Panichi y Deutschmann, 2012). Además, se han ido innovando los objetivos abriéndose la puerta a proyectos que no solo implican el desarrollo de competencias lingüísticas, sino cualquier otra competencia que requiera la interacción como herramienta de aprendizaje —propuestas definidas por Guth y Helm (2010) como Telecolaboración 2.0. En este ámbito el reto también está en crear escenarios educativos que integren las herramientas y las prácticas comunicativas que los aprendientes necesitarán dominar a lo largo de su vida profesional y

³ Concretamente, en 1994 cuando Helmut Brammerts fundó la Red internacional de Tándem por correo electrónico.

personal (Dooly y O'Dowd, 2012). Y más aún, fomentar estrategias de aprendizaje autónomo para que sean capaces de adaptarse a la tecnología, prácticas y habilidades que se vuelvan necesarias en un futuro que somos incapaces de prever con certeza.

Retos que procuran superarse en el proyecto de telecolaboración RUG-UB. En él se une a estudiantes de ELE de la Universidad de Groningen y a profesores en formación de ELE de la Universidad de Barcelona para realizar 4 tareas colaborativas en línea que tienen como objetivo de aprendizaje desarrollar la competencia comunicativa digital en ambos grupos de participantes, la competencia comunicativa e intercultural en los aprendientes de ELE y competencias docentes relacionadas con el ALAO, la CMC, el aprendizaje móvil, colaborativo y mixto por parte de los profesores en formación.

Estas tareas se realizan a lo largo de un semestre y se aprovechan principalmente dos canales de comunicación. WhatsApp, una aplicación para chat en el móvil muy popular en Europa, y una aplicación de videoconferencia llamada videochat, que es una de las herramientas del proyecto SpeakApps (más información en p. 18 y p. 34) para el desarrollo de la competencia oral en la educación mixta y a distancia.

Como decíamos, los objetivos del proyecto abarcan una gran amplitud de competencias de docencia y aprendizaje y para estudiarlas se requiere un marco flexible con especial foco en el desarrollo de la interacción, que es la principal herramienta de aprendizaje y comunicación.

En ese sentido en el año 2011 la autora llevó a cabo un trabajo de final de máster en el que se estudia cómo tres presencias en la interacción, las presencia social, docente y cognitiva (Garrison y Anderson, 2010), eran determinantes para el desarrollo de la interacción dentro de una comunidad virtual de aprendizaje. Tras este proyecto, se vio que el gran marco de las presencias podía ser interesante para interpretar tanto la formación de relaciones entre los aprendientes, como para valorar la construcción conjunta de conocimiento.

Nuestro objetivo a lo largo de los próximos capítulos parte también de una perspectiva socioconstructivista (Vigotky, 1978). Pero se parte de un estudio de caso para analizar y describir cómo se dan las tres presencias en la interacción que mantienen 11 participantes de ambas universidades, mientras realizan actividades colaborativas en línea en parejas o grupos. Describimos las relaciones se establecen entre dichas presencias para

entender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE y, en última instancia, ser capaces de poner en práctica propuestas didácticas que aprovechen al máximo el potencial de la CMC.

Empezamos en el siguiente capítulo explorando la relación entre la enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de la tecnología. Nos detenemos en definir y mencionar aquellos estudios centrados en el desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación en general y la comunicación mediada por computadora en particular.

En el tercer capítulo, enmarcamos el presente estudio en dos propuestas didácticas para la enseñanza a distancia, las comunidades de indagación en la enseñanza en línea y la telecolaboración, esta última centrada en la enseñanza de lengua extranjeras.

El cuarto capítulo lo dedicamos a la formación de profesores de español como lengua extranjera. Describimos el perfil del profesor, las competencias que se le exigen actualmente y cómo la reflexión es fundamental para su desarrollo profesional a lo largo de su carrera.

En el quinto capítulo describimos con mayor detalle de dónde parte el interés por llevar a cabo el presente trabajo, los objetivos y las preguntas de investigación que nos planteamos responder.

El capítulo siguiente está dedicado a describir la metodología seguida para llevar a cabo el análisis que nos permitirá dar respuesta a nuestras preguntas. Describimos en detalle el contexto educativo en el que se da el presente estudio (contexto institucional, participantes del estudio, herramientas de comunicación), el paradigma cualitativo en el que se inscribe la investigación y el estudio de caso del que parte el corpus. Explicamos cómo se ha llevado a cabo la recogida y el tratamiento de los datos. Y describimos el proceso de análisis de contenido que se ha llevado a cabo y cómo se realiza un análisis descriptivo cualitativo y un análisis cuantitativo a partir de ese análisis de contenido. Finaliza este capítulo con una descripción del sistema de transcripción que seguimos en los extractos del corpus que aportamos en el análisis.

El octavo de los capítulos del presente trabajo está dedicado al análisis. Por un lado se lleva a cabo un análisis cuantitativo descriptivo a nivel macro y meso que da cuenta de la frecuencia en la aparición de las presencias por tarea y participante. En este análisis se profundiza a nivel cualitativo y micro para explicar los patrones de aparición de las presencias

y las relaciones que se dan entre estas. Finalmente, se explora en las reflexiones de los participantes para determinar en qué modo las presencias influyen en la satisfacción de los participantes del proyecto.

En el penúltimo capítulo se lleva a cabo la discusión de los datos. Se procura exponer los resultados obtenidos y contrastarlos con estudios previos para obtener mayor entendimiento de los fenómenos observados.

Finalmente se exponen las conclusiones a las que se ha llegado tras completar el presente trabajo de investigación y se señalan las limitaciones del presente proyecto así como sus implicaciones didácticas.

Por último se presenta un apéndice con el conjunto de datos utilizados en el presente estudio y referenciados en el texto.

Capítulo 2: Tecnología y comunicación en la didáctica de lenguas extranjeras

En el presente capítulo vamos a comenzar por describir brevemente la disciplina en la que nos situamos con el presente trabajo, es decir el ALAO.

Tras una breve referencia a su evolución y problemática actuales, nos centraremos en un aspecto del desarrollo tecnológico que requiere especial atención cuando hablamos de enseñanza de lenguas extranjeras; nos referimos a la Comunicación Mediada por Computador.

Ahora bien, para poder comunicar adecuándose al contexto se requieren ciertas competencias. La última sección de este capítulo la dedicamos a las competencias y subcompetencias específicas que se requieren en el contexto de la CMC.

2.1 El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador

La presente investigación se enmarca en la relativamente joven disciplina del ALAO, término acuñado en la década de los ochenta por Davies y Steel (1981).

Aunque en el propio nombre se utilice la palabra computadora, el desarrollo de la tecnología nos permite entenderla en un sentido mucho más amplio para abarcar cualquier dispositivo tecnológico como tabletas, teléfonos móviles, PDA, etc. Además de cualquier software general desde el amplio mundo de la web, procesadores de texto, aplicaciones comunicativas en general como chats, videoconferencias, foros, por mencionar algunos. También se incluyen, por descontado, aplicaciones y software diseñado específicamente para el aprendizaje de idiomas.

El uso de las computadoras para el aprendizaje de lenguas se inició en los años 60 y ha ido evolucionando como resultado del desarrollo tecnológico y de la aplicación de diferentes enfoques pedagógicos y metodológicos. Desde esta perspectiva Warschauer (1996) y Warschauer y Healey (1998) distinguen 3 fases que se ajustan cronológicamente a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Recogemos sucintamente esas fases:

- El ALAO Conductista, que se desarrolló a lo largo de los años 60 y 70. En esta época, la tecnología se concebía como un sustituto del profesor y los ejercicios estaban centrados en la corrección y evaluación del alumno y en que éste memorizara y practicara determinados ítems lingüísticos. Predominaban ejercicios con una tipología muy básica como rellenar huecos, ordenar o traducir frases, relacionar elementos, etc.
- La siguiente fase se desarrolló en los años 70 y 80. Recibe el nombre de ALAO Comunicativo. En esta etapa, la tipología de ejercicios cambia para dar paso a ejercicios centrados en la fluidez del alumno, en permitirle producciones originales de lengua y en la práctica de destrezas mediante simulaciones, juegos, tareas de completar u ordenar textos, etc.
- El ALAO integrador. A partir de los años 80 el desarrollo tecnológico supone un punto de inflexión para el ALAO con la llegada de la tecnología multimedia que permitió integrar destrezas y mantener el control sobre la secuencia didáctica que realizaban los alumnos. Unos años más tarde, con la llegada de internet, el mundo de la comunicación síncrona y asíncrona se amplió y además se comenzó a utilizar la web como un gran repositorio de información con lo que el abanico de actividades para el ALAO se amplió y se introdujeron actividades como navegar en la web, cazas del tesoro, etc.

Posteriormente, Bax (2003) lleva a cabo una revisión de la perspectiva histórica que acabamos de mencionar y propone a su vez tres enfoques para describir la evolución del ALAO. En su propuesta incluye con mayor detalle la tipología de las actividades llevadas a cabo, el rol del profesor, el lugar de la tecnología en el currículo y en el aula y las destrezas que desarrollan los alumnos.

- El primer enfoque es el ALAO Restrictivo que coincide cronológicamente y a grandes rasgos con el ALAO Conductista.
- En segundo lugar, el autor habla del ALAO Abierto porque en algunos casos empiezan a observarse prácticas más abiertas respecto al feedback que reciben los estudiantes, al tipo de actividades de lengua y al software utilizado.

- Finalmente se menciona un enfoque al que deberíamos aspirar que es el ALAO Integrado, en cual la tecnología se ve incluida en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera natural e invisible. Pero solo se conseguirá este objetivo cuando se superen aspectos de logística en el acceso a la tecnología, cuando todos los agentes implicados en la educación adopten actitudes y presenten creencias favorables a la incorporación de la tecnología y cuando la tecnología esté integrada en currículos y procesos administrativos. Y el medio para lograrlo es mediante la investigación de entornos particulares. En sus propias palabras:

I argue that we need more in-depth ethnographic studies of individual environments to elucidate the relationship between the factors just mentioned. We also need action research in individual environments to identify barriers to normalisation and ways of overcoming them. (Bax, 2003, p. 27)

A pesar de las discrepancias entre Warschauer y Bax que hemos discutido, podemos ver que existe cierto consenso en la descripción del desarrollo de la disciplina al convenir que ninguna de las fases o enfoques ha llegado a su fin puesto que se solapan en el tiempo y se siguen diseñando materiales o actividades didácticas que presentan muchas características de las descritas en los primeros tiempos del ALAO.

La evolución de la disciplina continúa y algunos autores empiezan a mencionar nuevas tendencias en el ALAO. Gimeno-Sanz (2016) indica que la nueva fase, a la que titula ALAO atomizado, guarda estrecha relación con el desarrollo de la web (el cual discutimos en la sección 2.2). Esta nueva fase consistiría en que la información y las herramientas se encuentran diseminadas en la web y la función del profesor está en saber unir esas piezas o átomos para generar aprendizaje significativo por parte de los aprendientes.

Una vez plasmado un marco general de la disciplina, y su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE, nos gustaría dedicar un espacio de este trabajo a reflexionar sobre una de las cuestiones que más ha evolucionado en estos años: la comunicación. Las maneras y oportunidades de comunicar que se han ido desarrollando de la mano de los cambios tecnológicos. Hablamos en el próximo capítulo de la CMC.

2.2 La comunicación mediada por computadora

La CMC es cualquier comunicación humana que se lleva a cabo a través de dispositivos electrónicos. Según el Center for CMC Indiana⁴, sus orígenes se remontan al primer correo electrónico que fue enviado en 1972. Hoy en día abarca todo tipo de comunicación digital relacionada con negocios, educación, instituciones y otros ámbitos, hasta la comunicación social y lúdica, que en los últimos tiempos ha ganado mayor peso gracias a redes sociales de gran popularidad como Facebook o Twitter. Con la evolución de la tecnología ha pasado de ser una comunicación primordialmente escrita y asíncrona mediante correos electrónicos, chats, foros, mensajes de texto, etc. a ser fundamentalmente multimodal y la frontera entre sincronía y asincronía se ha vuelto difusa. Este cambio en los modos de comunicación coinciden con el momento en el que se produce el cambio de paradigma de la web 1.0 a 2.0 y con la llegada de multitud de herramientas digitales de comunicación.

Este cambio en las actitudes y en la forma de acceder a la web está claramente resumido por Downes (2005) cuando describe cómo el gran público ha dejado de consumir la información que unos pocos colgaban en la red para producir ellos mismos la información y cómo ha cambiado la forma de comunicarse y de conectarse reticularmente con las personas y las fuentes de información:

the Web was shifting from being a medium, in which information was transmitted and consumed, into being a platform, in which content was created, shared, remixed, repurposed, and passed along. And what people were doing with the Web was not merely reading books, listening to the radio or watching TV, but having a conversation, with a vocabulary consisting not just of words but of images, video, multimedia and whatever they could get their hands on. And this became, and looked like, and behaved like, a network (p. 3).

⁴ Cuya página puede consultarse en la siguiente dirección: <https://ccmc.ils.indiana.edu>

Ahora bien, cuando se menciona el término web 2.0 resulta inevitable detenerse a argumentar su uso puesto que el término ha sido objeto de bastante polémica.

Empecemos por el principio. En 1989 Berners-Lee junto con un colega del Consejo Europeo para la Investigación Nuclear, Robert Cailliau, crearon lo que hoy se conoce como World Wide Web (WWW), que en un principio iba destinada a los científicos del propio centro para facilitar el intercambio de información pero pronto se abrió al mundo. En 1990 propusieron usar el hipertexto para facilitar la navegación por la información.

En la primera fase, la escritura en la web requería conocimientos de lenguaje html y un difícil acceso a internet por lo que las páginas web eran creadas por unos pocos para la lectura del público general. A finales de los años 90 empezaron a proliferar otro tipo de herramientas web que facilitan la creación de contenido y la comunicación social.

El término web 2.0 fue usado por primera vez por Darcy Dinucci (1999), pero fue popularizado a partir de 2004 por Tim O'Reilly.

Los principios constitutivos de la web 2.0 son: la World Wide Web como plataforma de trabajo, el fortalecimiento de la inteligencia colectiva, la gestión de las bases de datos como competencia básica, el fin del ciclo de las actualizaciones de versiones del software, los modelos de programación ligera junto a la búsqueda de la simplicidad, el software no limitado a un solo dispositivo y las experiencias enriquecedoras de los usuarios (Cobo y Pardo, 2007, p. 37).

A pesar de que parece un buen término para englobar las características de toda una generación de aplicaciones web, el propio Tim Berners-Lee, creador de la WWW, ha rechazado este concepto puesto que todos esos principios se contemplaban desde los orígenes de la web. Además, el término tenía una finalidad más enfocada a la mercadotecnia y el sobre uso de la etiqueta 2.0 ha provocado cierta saturación.

No obstante, en el presente trabajo utilizamos el término porque en ámbitos de la educación se acepta y entiende de la siguiente manera:

Web-based platforms that emerged as popular in the first decade of the 21st century, and that incorporate user-generated content and social interaction, often alongside or in response to structures and/or

(multimedia) content provided by the sites themselves. (Herring, 2013, p.

4)

Muchas propuestas educativas usan este término, como el Aprendizaje 2.0 (Cobo y Pardo, 2007), Tareas 2.0 (Herrera y Conejo, 2009; véase sección 6.3.1) y Telecolaboración 2.0 (Guth y Helm, 2010; véase sección 3.2).

Pero lo más importante de estas herramientas, al menos para los objetivos del presente trabajo, es ese cambio en la filosofía en el uso de internet. El cambio radica en una filosofía cuya clave está en la facilidad para compartir, comunicar y colaborar con personas de todo el planeta a un coste tecnológico y económico extraordinariamente bajo (Herrera, 2007).

Este cambio de paradigma es primordial para entender cómo y por qué se da la comunicación mediada por computadora. Aunque su uso no está exento de polémicas en relación a la salud, la ética, la seguridad y otros⁵, no es el objetivo de este trabajo entrar a discutir estas cuestiones. Así pues, sin negar los múltiples problemas a los que nos enfrentamos hoy en día, nos centraremos a discutir aquellos factores que hacen de la CMC un elemento clave en la educación y, particularmente, en la enseñanza de segundas lenguas.

Las investigaciones realizadas en torno a la CMC y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha cambiado su foco a medida que este tipo de comunicación se ha afianzado como un modo de comunicación en sí mismo. Si en un principio los estudios estaban fundamentalmente centrados en explorar de qué manera la competencia lingüística puede verse potenciada mediante la CMC (por ejemplo, Payne y Whitney, 2002), un nuevo giro reconoce el valor de la CMC y también se centra en cómo enseñar a comunicar en estos canales (por ejemplo, Kitade, 2000).

En esta línea, Kern, Ware y Warschauer (2004, p. 254) manifiestan que el discurso en línea presenta unas características concretas a nivel lingüístico, cognitivo y social por lo que profesores e investigadores deben plantearse cómo promover que los estudiantes usen todos los recursos a su disposición para negociar dichas características, negociar roles e identidades. Porque la socialización y la identidad pueden facilitar o restringir el desarrollo lingüístico

⁵ Nos referimos a acciones censurables como *flaming*, ciberacoso, *trolling*, *spamming*, polémicas sobre los derechos de autor, entre otras.

competencial dependiendo de cómo los aprendientes se vean animados a participar como productores creativos y agentes con un objetivo comunicativo.

Así pues, cuando invitamos a los alumnos a comunicar en la web, los estamos iniciando en la interacción con una amplia comunidad que se rige por ciertas normas comunicativas que difieren de aquellas que no se producen en medios digitales y que persiguen unos objetivos comunicativos concretos y tangibles. Estamos abriendo la comunicación del aula a una comunicación global, abierta y no exclusivamente didáctica, rompiendo barreras físicas y temporales. Eso, sin duda, conlleva ciertos riesgos, pero también múltiples ventajas.

Sin embargo, al hablar de CMC como conjunto corremos el riesgo de dar a entender que toda la comunicación digital se rige por las mismas normas y convenciones. Los estudios en CMC a lo largo de los años demuestran que no es así. Cada canal presenta particularidades propias en cuanto a posibilidades de comunicación y también límites y restricciones que obligan a los usuarios a buscar maneras de transmitir significados valiéndose de nuevas prácticas comunicativas.

Es más, estas prácticas evolucionan con el tiempo y acaban siendo validadas o rechazadas por la comunidad. Un ejemplo curioso es Facebook que popularizó los «gusta» como formas de comunicar y, a raíz de la petición de muchos usuarios, acabó introduciendo en 2016 toda una gama de reacciones positivas y negativas —aunque los «no gusta» que la gente reclamaba—. Otro ejemplo es la multitarea, la capacidad de mantener varias conversaciones al mismo tiempo cuya aceptabilidad aún está por definirse especialmente cuando se conjugan contextos cara a cara y digitales. O Twitter que conlleva una capacidad de comunicar usando menos de 140 caracteres y en el que se dan géneros como microcuentos o micropoesía que ponen en juego una asombrosa creatividad por parte de los usuarios.

Quizás algunos crean que considerar un tuit como un género textual es conceder demasiada importancia a una moda pasajera pero en palabras de Crystal (2010):

All these different genres – instant messaging, blogging, chatrooms, virtual worlds – have evolved different sets of communicative strategies, which means that you can look at the language and say, 'That must be an

example of a chatroom, that must be an example of a tweet,' and you can predict it.

Por lo tanto, la CMC exige destrezas diferentes a las de formas vernáculas de comunicación y podemos entender que la comunicación en cada canal supone un género comunicativo en sí mismo (Howard, 2012). Es más, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, será necesario trabajar convenciones propias de las diferentes culturas comunicativas. Por ejemplo, el uso y frecuencia de uso de los emoticonos, su significado o incluso el momento elegido para enviar un sms puede llevar información implícita que, si los interlocutores desconocen, pueden dar pie a fallos en la comunicación.

Un simple ejemplo que extraemos de la vida cotidiana es el siguiente emoticono:



Figura 1. Emoticono dormir

Cualquier persona familiarizada con los dibujos animados japoneses entenderá fácilmente este emoticono como «dormir». No obstante, si se carece de este contacto cultural, la interpretación puede ser bastante diferente, como puede verse en la siguiente secuencia por WhatsApp en el que a una persona a quien le a sido robado el móvil utiliza el emoticono en cuestión para expresar tristeza.



Figura 2. Confusión significado emoticono

Un intento por realizar un listado de modos de comunicar en CMC puede resultar una tarea ardua a la par que poco efectiva puesto que los canales y las tecnologías a través de las que comunicamos evolucionan a gran velocidad y junto con ellas las prácticas y convenciones que se establecen. Además, ya hemos visto cómo dichas convenciones pueden estar condicionadas por el contexto cultural y el momento en el que se dan. Por ese motivo, a continuación hacemos un repaso no exhaustivo de algunas características que se dan en el momento de escribir este trabajo en la CMC comunes a diferentes canales y que pueden resultar relevantes en el presente trabajo de investigación:

- **Multimodalidad:** muchos canales ofrecen la posibilidad de comunicarse mediante diferentes modos: voz, audio, vídeo, imágenes o texto. La elección de uno u otro no es aleatorio ni irrelevante según demuestran algunos estudios mencionados en Herring (2015) quien, a modo de ejemplo, señala que comunicarse con voz en videojuegos de rol multijugador masivo en línea empodera a los jugadores mientras que el chat escrito tiende a eliminar jerarquías.
- **Multitarea:** o la capacidad de participar en diferentes hilos conversacionales al mismo tiempo tanto si se dan en un mismo canal o diferentes y si se participa de forma pasiva

simplemente siguiendo las conversaciones o de manera activa participando de ellas (Dresner, 2006)

- **Cronémica:** el tiempo que se tarda en responder un mensaje y el ritmo que toman los turnos de palabra transmiten información importante a los interlocutores en relación a poder, afectividad e intimidad que podrían estar relacionados con cuestiones individuales y culturales. Además, parece que las personas acomodan sus estilos cronémicos dependiendo del contexto comunicativo y en particular de sus interlocutores (de Siqueira y Herring, 2009).
- **Encapsulamiento** (Pujolà, 2011): la tendencia a reducir la longitud de los textos (sean escritos, orales o multimodales) ante la necesidad de evitar la sobrecarga informativa y de conseguir la información más relevante en el menor tiempo posible.
- **Socialización:** hemos mencionado que la web 2.0 tiene un fundamento social. Está basada en las posibilidades de comunicar y construir conocimiento de forma conjunta. Enfocadas a «compartir el saber bajo estructuras abiertas y horizontales que promuevan la intercreatividad y la inteligencia colectiva, en beneficio de la comunidad» (Cobo y Pardo, 2007, p. 56)

Son muchas las herramientas web que han sido ampliamente incorporadas y estudiadas en la educación. Algunas de ellas tienen una tradición consolidada y otras están irrumpiendo fuertemente en la educación. A continuación hacemos una lista no exhaustiva de estas herramientas.

- **Foros de discusión**

Son una herramienta asíncrona muy usada en contextos educativos. No existe, que sepamos, ningún EVA que no contemple el uso de foros para promover el debate y la reflexión conjunta en contextos en línea o semipresenciales.

Se han investigado en relación a su capacidad para fomentar el pensamiento crítico de alto nivel. (Garrison y Anderson, 2010; Arnold y Ducate, 2006). A pesar de que estos canales tienen como desventaja la falta de pistas contextuales que son abundantes cara a cara para modular el discurso y transmitir los mensajes adecuadamente y una pérdida de respuesta inmediata, se argumenta que, precisamente por su carácter asíncrono, permiten una participación más encaminada a la reflexión y al aprendizaje colaborativo. Además, el hecho de que se cree un registro permanente de las discusiones permite que los alumnos puedan revisar los documentos y reflexionar sobre las cuestiones bajo discusión.

- **Blogs**

Son webs dedicadas a la publicación periódica de textos multimodales. El hecho de que los blogs estén conectados de forma interna (entre las entradas del propio blog) y externa (con otros blogs y páginas de la web) ha hecho que se considere que los blogs forman parte de la blogosfera. Toda una red interconectada de textos e información. Su principal uso como bitácoras del proceso educativo o blogfolios (Herrera, 2007) lleva tiempo siendo explorado en la educación. Estas herramientas son un espacio para publicar de forma individual o colectiva, trabajos o reflexiones ordenadas de manera cronológica inversa que, tomadas en conjunto, muestran el camino recorrido en el ámbito académico en cuestión.

También son muy usados tanto en el ámbito de la educación general como en la formación del profesorado como herramientas de reflexión (González y Pujolà, 2006, 2007).

- **Wikis**

Estas páginas de escritura colaborativa se consideran ejemplo de web 2.0 en su máxima potencia porque permiten explotar la inteligencia colectiva promoviendo que cada individuo aporte el conocimiento que tiene o sea capaz de encontrar y lo incorpore al resto de aportaciones de los demás usuarios.

Su uso en educación es extendido porque permite un fácil seguimiento de los cambios por parte del profesor y porque da pie al desarrollo de múltiples competencias como: gestión de la información, escritura colaborativa en entornos digitales, explotación de la multimodalidad, etc. También están muy presentes en los entornos virtuales aprendizaje (EVA).

- **Videoconferencia**

Voz sobre IP (VoIP), usando una terminología más técnica. Se emplea para hacer entrevistas, dar conferencias a distancia, impartir clases. Es un canal interesante porque permite de forma económica conectar alumnos entre sí y a alumnos a profesores.

El gran rey ha sido Skype porque es una herramienta muy usada para fines no académicos con la que el público general suele estar familiarizada. Más recientemente Google ha irrumpido en la escena con Google Hangouts que permite videollamadas gratuitas en grupo e, incluso, grabarlas en YouTube. También han aparecido interesantes herramientas específicas para la enseñanza de lenguas extranjeras como el videochat o el langblog de SpeakApps⁶. Éste es un proyecto que se inició en el año 2011, financiado por el Programa de aprendizaje Permanente de la Comisión Europea. Tiene como objetivo proveer de herramientas, actividades y apoyo pedagógico a estudiantes y profesores de lenguas extranjeras centrándose en el desarrollo de la competencia oral. La primera de las herramientas que mencionamos permite realizar videollamadas en grupos de hasta 6 personas, grabarlas y almacenarlas en espacios seguros con fines educativos.

- **Chat**

El chat es un espacio donde los alumnos pueden, de forma anónima o no, exponer sus puntos de vista y discutir diferentes temas de manera sincrónica. Los turnos de palabra funcionan de forma muy diferente a los turnos de habla orales y suelen abrirse de forma simultánea varios hilos conversacionales. Aunque sea un canal síncrono,

⁶ Cuya página web es: <http://www.speakapps.eu/es/>

puede darse cierto tiempo entre las intervenciones. Además, por su informalidad, también se considera que es una comunicación cercana a la oralidad.

En las interacciones que se producen en el chat la socialización y el juego tienen un rol primordial; no obstante, también se ha investigado su uso para promover el pensamiento reflexivo y aprendizaje profundo (Levin, He y Robins, 2006; Osman y Herring, 2007, respectivamente).

Aún así, puesto que se consideran principalmente herramientas de socialización, tienden a ser excluidas en algunos contextos educativos. Por ejemplo, un EVA como Schoology no tienen la posibilidad de comunicarse por chat.

Existen salas de chats gratuitas como Todaysmeet⁷ que pueden abrirse fácilmente para fomentar la interacción síncrona (o asíncrona) pero, gracias a su popularidad, también pueden usarse aplicaciones como WhatsApp.

Puesto que es una herramienta de apoyo en canales audiovisuales como Skype u otros servicios de videoconferencia, también sirve de canal de apoyo para la comunicación y para la enseñanza. Si bien en este último caso, podría ser que en ocasiones la multimodalidad provoque interferencias y distracciones en la interacción (Kozar, 2016).

- **m-learning**

No se trata de un canal en sí mismo sino del uso que damos en contextos educativos a la gran variedad de dispositivos móviles inteligentes y con conexión a la red que, al menos en una parte del mundo, cada día se hace más extensiva. Esta proliferación de dispositivos va acompañado de una gran cantidad de aplicaciones de uso didáctico o no que están siendo más ampliamente explorados dentro de la ola del *movil learning*⁸. Se proponen usos variados, desde el desarrollo de destrezas (Gutiérrez-Colon, *et al.*,

⁷ Se puede acceder a dicha web en la siguiente dirección: <https://todaysmeet.com/>

⁸ En el momento de escribir estas líneas, una definición de *m-learning* y sus usos en educación están siendo recogidos de forma colaborativa en el wiki de los Informes Horizon. Puede consultarse en <<http://horizon.wiki.nmc.org/Mobile+Learning>>

2013), pasando por adquisición de vocabulario (Thornton y Houser, 2005) hasta el amplio objetivo de desarrollar competencias digitales en los estudiantes⁹.

- **Mundos virtuales**

La posibilidad de transportar a los estudiantes a versiones virtuales del mundo, permitiéndoles interactuar aprovechando al máximo la multimodalidad e involucrando en la CMC características proxémicas propias de la comunicación cara a cara y la exploración de nuevas identidades es un terreno que promete fértiles investigaciones en la educación en general.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, los mundos virtuales han empezado a generar interesantes propuestas (von der Emde, 2001, Palomeque, 2015).

Hemos visto el uso de los canales de comunicación por separado. No obstante, últimamente se está poniendo atención al uso combinado de los canales y sus efectos en el aprendizaje. Un ejemplo es Kozar (2016) que investiga los usos del chat en clases de inglés lengua extranjera en contexto no formal por parte de 5 profesores y sus alumnos. El corpus de este estudio se ha seleccionado cuidadosamente de forma que se parte de 5 parejas profesor-estudiante con una media de nueve meses trabajando juntos. Los estudiantes se muestran totalmente satisfechos con las lecciones recibidas y las grabaciones que se analizan han sido grabadas en el contexto de las lecciones y no como parte de la investigación. Las conclusiones del estudio parecen indicar que cuando los profesores usan el chat para acompañar el canal audiovisual, en ocasiones, se da una pérdida de fluidez por parte de los alumnos y cierta pérdida de atención por parte de los profesores, seguramente producidas por la carga cognitiva que supone la multimodalidad. Lo que el estudio no llega a explorar es si esas «distracciones» se compensan por los beneficios que supone el uso de múltiples canales en la comunicación didáctica. Otros resultados interesantes del estudio apuntan a un posible uso del chat para establecer la identidad docente ya que estos lo usaban preferentemente durante los

⁹ Véase el proyecto de la Universidad de Leeds: <http://business.leeds.ac.uk/about-us/article/integrating-ipads-into-masters-learning-and-teaching/>

10 primeros minutos de la clase. Esta claro que se necesitan más estudios que contemplen el efecto del uso combinado de canales de comunicación.

Como vemos, el uso de la CMC ha sido y sigue estando ampliamente explorado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Vale la pena detenernos en este punto para repasar diferentes ámbitos de investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, siguiendo a Thorne y Payne (2005) dividimos tres corrientes de investigación: beneficios para al aprendizaje de lenguas, fomento de la negociación de significados y comunicación intercultural. Además, añadimos uno más: el desarrollo de competencias digitales (Rourke, 2005).

2.2.1 Beneficios para el aprendizaje de idiomas

Se trata de una corriente que investiga los potenciales beneficios de utilizar la CMC para producir aprendizaje de la lengua meta. Los estudios clásicos de Kern (1995) y Chun (1994) llegaron a la conclusión de que la comunicación en CMC (en ambos casos, chat) fomentaba la participación frente a los debates en clases presenciales y que las producciones de los alumnos eran más elaboradas a nivel morfosintáctico.

También se ha estudiado su capacidad para producir cambios en la producción de los estudiantes en prácticas vernáculas de la comunicación asumiendo que el género del chat, a caballo entre la oralidad y la escritura, con la ventaja de contar con más tiempo para producir el mensaje, promueve un desarrollo de la competencia oral. Levy (2009) explora los usos de la tecnología para desarrollar las principales áreas de la lengua y las destrezas tradicionales: gramática, vocabulario, cultura, lectura, escritura, pronunciación y habla.

Payne y Whitney (2002) en un estudio destinado a comprobar si el uso de chat en la lengua meta puede mejorar la expresión oral de los alumnos concluyen que se puede potenciar este desarrollo de manera indirecta puesto que el chat elimina algunas presiones afectivas, la presión del tiempo y además provoca que los alumnos puedan recuperar los mensajes y muchos de ellos leen en voz alta los mensajes escritos, vocalizando esas interacciones escritas.

En cuanto al desarrollo de destrezas, podemos mencionar el fomento de la comprensión lectora en estudiantes de inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario español en Gutierrez-Colon *et al* (2013) a través de WhatsApp.

2.2.2 Fomento de la negociación de significados

Son numerosos los estudios destinados a explorar los beneficios que el uso de la CMC puede tener en el desarrollo de la interlengua. Muchos apuntan, además, a que el diseño de las tareas es una de las claves para fomentar negociación de significados (NS) y la atención a la forma (Pellettieri, 2000; Smith, 2003; Bower y Kawaguchi, 2011, Ware y O'Dowd, 2008, Fernandes y Telles, 2015, Lee, 2008, Lee, 2002).

Estos estudios se basan en la teoría de que el entorno lingüístico es más proclive a producir aprendizaje cuando pone a disposición del aprendiente input comprensible (Krashen, 1983) y mediante las modificaciones del lenguaje que llevan a cabo los hablantes durante la NS (Long, 1983, Varonis y Gass, 1985, Smith 2003, para CMC); además, los hablantes se benefician de la colaboración con otros mediante procesos de andamiaje.

Por otro lado, el educto también resulta positivo puesto que los aprendientes se vuelven conscientes de los vacíos lingüísticos que presentan cuando intentan expresarse en la lengua meta, porque les permite probar hipótesis o bien hablando sobre su propio educto expresando problemas y discutiendo cómo solucionarlos (Ellis, 1994).

Además, la atención a la forma permite a los alumnos aumentar su conocimiento metalingüístico fomentar la interacción y, por ende, repercutir en el desarrollo de la interlengua. En palabras de O'Rourke (2005):

attention to form can contribute only to metalinguistic knowledge; that metalinguistic knowledge is not in any sense converted into interlanguage; and that metalinguistic knowledge is a powerful sociocultural tool that both facilitates the development and refinement of further metalinguistic knowledge and, because it enables communication to proceed in the absence of adequately developed interlanguage, provides the conditions in which interlanguage can grow. (p. 436).

2.2.3 Comunicación social e intercultural

En otros estudios se parte de una perspectiva sociocultural; es decir entendiendo la interacción como una actividad social y culturalmente determinada por la situación comunicativa en la que los aprendientes actúan como agentes que construyen colaborativamente significados y roles, más allá de los tradicionales «aprendiente» o «hablante no nativo» (O' Rourke, 2005, p. 434). El interaccionismo social (Kanuka y Anderson, 1998) sostiene que el aprendizaje se desencadena gracias al input recibido del entorno lingüístico y a mecanismos internos.

Una de las propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que puede estudiarse desde esta perspectiva es la telecolaboración. Jin (2013) afirma que en un proyecto de telecolaboración es fundamental que el diseño de los proyectos tenga en cuenta el andamiaje con el que se va a proveer los alumnos desde un nivel macro, es decir de la planificación general; un nivel meso, es decir, en las tareas; y un nivel micro, la interacción que se produce en esas tareas. No obstante, si en el nivel micro además se quiere realizar atención a la forma, será necesario entrenar a los nativos en formas de aportar feedback. Así pues propone proyectos basados en dos fases. La primera dedicada a tareas relacionadas con la discusión cultural y la expresión libre de ideas para construir amistades interculturales. La segunda parte del proyecto, destinada a la atención a la forma. También Lee (2008) propone un marco que incluya andamiaje y atención a la forma.

Además, puesto que en algunos casos se promueve la interacción entre personas de diferente contexto cultural, surgen cuestiones de interculturalidad que merecen la pena ser estudiadas. Son varios los autores que se han centrado en estudiar la comunicación intercultural como Belz (2002 y 2003) o Ware y Kramsch (2005). En un estudio de la interacción intercultural llevada a cabo en un proyecto de telecolaboración entre estudiantes franceses y estadounidenses, Kramsch y Thorne (2002) concluyen:

Between the global and the local lies genre, the social and historical base of our speech and thought. An understanding of this neglected dimension of foreign language teaching may lead to a reassessment of what we mean by "communicative competence" in a global world and what the

communicative contract will be, upon which trust is built (Conclusion, párr. 2¹⁰)

Retomaremos la cuestión de la interculturalidad más abajo en este capítulo, en el apartado que dedicamos a las competencias relacionadas con la comunicación y la tecnología (Sección 2.3.2).

Tras la breve descripción de las características de la CMC y sus usos en educación, queda justificada la necesidad de incorporar la CMC en la enseñanza, particularmente en el ámbito de lenguas extranjeras. No obstante, como vimos al empezar este capítulo, los profesores no siempre se sienten cómodos con el uso de la tecnología y pueden sentir que sus alumnos son más competentes que ellos. Muchos se aferran a una errónea interpretación de los términos nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001) para justificar la falta de competencias digitales en los docentes de cierta edad. Frente a esto Cassany (2010) afirma que los profesores somos más necesarios que nunca porque «Las formas de leer y escribir han cambiado de una manera radical aunque nosotros utilicemos las mismas palabras» (minuto 0:21), por lo que debemos ayudar a los alumnos a trasvasar prácticas informales al contexto educativo formal y adaptarse a un futuro que aún no sabemos cómo será. Howard (2012) señala que el hecho de que las personas sepan enviar un mensaje, no implica que entiendan todos los significados inherentes a dicho mensaje:

The functional ability to send text via a communication medium does not signify that the learner knows the social implications, ramifications, or meanings that online behaviors carry, nor does it clue us into just how much the learner grasps from incoming communications (p. 494).

Así pues, debemos definir con mayor exactitud qué competencias se deben transmitir a profesores y alumnos para que sean capaces de comunicar adecuadamente en contextos digitales. Para ello, tendremos que hablar de competencia comunicativa y competencia digital. Exploramos estos términos en la siguiente sección.

¹⁰ En este trabajo seguimos las recomendaciones de la sexta edición de las normas APA para referenciar páginas web incluyendo el nombre de la sección y el número de párrafo (párr. #). Puede encontrarse dicha información en: <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/03/>

2.3 Competencias digitales

En esta sección discutiremos diferentes tipos de competencias relacionadas con la comunicación y la tecnología. Por competencia nos referimos a «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» tal y como se describen en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002, p. 9).

2.3.1 La competencia digital y la competencia comunicativa digital

Ser competente en el siglo XXI significa haber incorporado una serie de habilidades, conocimientos y actitudes ligados al desarrollo tecnológico cada vez más veloz y a las nuevas formas de generar el conocimiento. Existe pues la necesidad imperante de incluir competencias digitales en la educación para permitir de manera generalizada el alcance a la lengua, cultura y poder que aporta la educación (Warschauer, 1999).

Son muchos los intentos por definir con claridad y exhaustividad los componentes de las nuevas competencias así como los nombres que se les han dado. Por ejemplo en el New Media Consortium¹¹ (Adams *et al*, 2005, p. 2) definía la *21st Century literacy* como:

21st century literacy is the set of abilities and skills where aural, visual and digital literacy overlap. These include the ability to understand the power of images and sounds, to recognize and use that power, to manipulate and transform digital media, to distribute them pervasively, and to easily adapt them to new forms.

Pero en ¿qué consiste la literacidad o competencia digital? En el año 2012 la Comisión Europea publicó *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks* en el que se

¹¹ Se trata de un consorcio internacional sin ánimo de lucro formado por universidades, museos, corporaciones y otras organizaciones dentro del ámbito de la educación cuyo foco de acción consiste en la exploración y uso de la tecnología en la educación.

especifican qué acciones debemos ser capaces de realizar en nuestra era. Se trata de la competencia digital y consta de las siguientes subcompetencias:

- *Information management: identify, locate, access, retrieve, store and organise information*
- *Collaboration: link with others, participate in online networks & communities, interact constructively*
- *Communication and sharing: communicate through online tools, taking into account privacy, safety and netiquette*
- *Creation of content & knowledge: integrate and re-elaborate previous knowledge and content, construct new knowledge*
- *Ethics & Responsibility: behave in an ethical and responsible way, aware of legal frames*
- *Evaluation & Problem- solving: identify digital needs, solve problems through digital means, assess the information retrieved*
- *Technical operations: use technology and media, perform tasks through digital tools. (p. 4)*

Además, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia comunicativa se encuentra en el centro de la atención pedagógica desde que, recogiendo la definición de competencia comunicativa propuesto por Hymes en los años 70, se entendiera esta competencia como básica para comunicar de manera efectiva en determinadas comunidades de habla, ampliando el foco de la enseñanza de lenguas más allá de la gramática y el vocabulario (Canale y Swain, 1980, Canale, 1983). En el Diccionario de términos clave ELE (Martín Peris, 2008) se define esta competencia como:

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (párr. 1)

Ya hemos visto cómo en la web se han venido dando nuevos géneros textuales cuyas características son dominadas por las comunidades que participan de ellas. Cabe preguntarse si estas definiciones clásicas de competencia comunicativa están incluidas en la amplia definición de competencia digital o si se requiere la definición de una nueva competencia que abarque características propias que se dan en el punto de unión entre la competencia digital y la competencia comunicativa.

Si nos limitamos al uso de «competencia digital» entendiendo que engloba todo tipo de nuevas destrezas y habilidades, corremos el riesgo de que se entienda en el sentido más estrecho del término focalizando en las cuestiones operativas y técnicas, que son las más evidentes a neófitos. Así pues, podemos hablar de competencia comunicativa digital como la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz y adecuada en un entorno digital teniendo en cuenta las subcompetencias específicas para la competencia digital y la competencia comunicativa por separado sin olvidar las subcompetencias que surgen de la intersección entre ambas (Pujolà, 2011, diapositivas 11 y 12). Esas subcompetencias están ligadas a las características de la CMC que mencionamos más arriba en este capítulo:

- la multimodalidad: necesita de la capacidad de comunicar y comprender el funcionamiento de los diferentes modos y su importancia: imágenes, vídeos, audios, hiperenlaces. Son nuevas formas de lecto-escritura y también de comunicación audiovisual.
- la multitarea: requiere la capacidad de mantener y seguir diferentes hilos conversacionales al mismo tiempo en el mismo canal o en diferentes canales.
- la cronémica: supone la capacidad de mantener un ritmo adecuado en la comunicación y saber gestionar los turnos de palabra.
- el encapsulamiento: supone saber comunicar de manera efectiva con la mayor brevedad.
- la socialización: que requiere ser capaz de conectarse con diferentes personas a través de la red, formar parte de comunidades virtuales, saber compartir el conocimiento y saber gestionar la propia identidad digital. El hecho de relacionarse con personas de

diferentes ámbitos y regiones geográficas también hace que surja una nueva competencia relacionada con la interculturalidad que exploramos en la siguiente sección.

Con el objetivo de simplificar terminologías y conceptos, en el marco de este trabajo, hablaremos de **competencias digitales** para referirnos a todo el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para manejarse adecuadamente con la tecnología en el ámbito de la vida privada, profesional y académica, sean estrictamente tecnológicas o no; mientras que hablaremos de **competencia comunicativa digital (CCD)** para referirnos específicamente a esas habilidades, conocimientos y actitudes que resultan necesarios para la CMC.

Como decíamos, la interculturalidad tiene especial relevancia en el marco de muchos proyectos de telecolaboración así que en la próxima sección lo exploramos con algo más de profundidad.

2.3.2 Competencia comunicativa intercultural

Siguiendo a Scollon y Scollon (1995, p. 126) desde la perspectiva puramente sociocultural podemos entender que toda comunicación es comunicación interpersonal puesto que se establece entre individuos y no entre culturas. Ahora bien, desde una perspectiva antropológica podemos entender la cultura como las costumbres, la forma de ver el mundo, la lengua, las relaciones sociales y otras prácticas cotidianas que se dan por sentadas en un grupo determinado de personas y que lo diferencian de otros grupos.

Así pues, estos autores destacan como factores relevantes para entender sistemas discursivos ligados a la cultura:

- La ideología: es decir, los puntos de vista sobre la historia y el mundo como creencias, valores y religión.
- La socialización: relacionadas con la educación formal o no y teorías relacionadas con el aprendizaje.

- Las formas del discurso: que incluyen las funciones del lenguaje como la información y las relaciones, la negociación y ratificación, la armonía del grupo y el bienestar individual; también incluyen la comunicación no verbal como la kinésica, la proxémica y el concepto del tiempo.
- También cuestiones de organización social como las relaciones, identidad y relaciones grupales.

Por lo tanto, en contextos educativos en los que se promueve la interacción entre grupos de estudiantes que pertenecen a diferentes culturas, se debe poner atención al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) para llevar esa comunicación a buen término.

Más aún, cuando interlocutores de diferentes culturas se comunican en contextos digitales, lo hacen partiendo de sus experiencias previas en relación a la CMC y eso determina hasta cierto punto las elecciones comunicativas que realizan. En otras palabras existen culturas de uso, algo así como géneros comunicativos que difieren entre culturas y que afectan también al modo en el que se interpretan los mensajes. Si esas comunicaciones además se dan en un contexto de enseñanza- aprendizaje, se suman las creencias de los profesores en relación a la CMC (Ware y Kramsch, 2005, p. 191).

Belz y Müller- Hartmann (2003) concluyen que los profesores en proyectos de telecolaboración deben saber discernir, identificar, explicar y modelar patrones de interacción inherentes a cuestiones culturales para evitar choques culturales ocasionados por los «detalles empíricos» de la CMC.

En resumen, alumnos y profesores de lenguas extranjeras debemos ser competentes en el ámbito digital y en el comunicativo y eso implica dominar un gran número de competencias y algunas nuevas subcompetencias que nos permiten comprender y producir mensajes e interactuar de forma adecuada y eficaz en medios digitales. Tanto más es necesaria esta competencia cuanto dicha interacción se da en un contexto de aprendizaje a distancia en el que todos los canales de comunicación son mediados por computadora, como sucede con la educación en línea.

Profundizamos sobre este aspecto en el próximo capítulo en el que revisaremos la enseñanza de lenguas extranjeras en línea.

Capítulo 3: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en línea

Comenzamos haciendo un breve repaso de la enseñanza de lenguas extranjeras y del español como lengua extranjera a distancia y en línea para después centrarnos en dos propuestas de aprendizaje y enseñanza mediadas por tecnología: las presencias en la interacción en *e-learning* como marco teórico para la enseñanza a distancia y la telecolaboración como una propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras en modalidad mixta. Finalmente, describiremos brevemente los puntos en común entre ambas propuestas.

Una vez más, cuando entramos a discutir cuestiones relacionadas con la tecnología, lo primero que debemos hacer es desenredar la maraña de términos que se se usan de manera frecuente, en muchas ocasiones como sinónimos y en muchas otras como términos con características diferenciadas. En este caso, vamos a tratar tres nombres: educación a distancia, educación en línea e *e-learning*.

El primero de los términos se refiere a esa modalidad de enseñanza en la que estudiantes y profesores no se encuentran en el mismo punto geográfico. En su origen, este término sirvió para diferenciar entre dos modalidades de educación: presencial o a distancia.

La primera generación de cursos de lengua a distancia ofrecía los contenidos didácticos en material impreso, se utilizaba el correo convencional y no había oportunidades para desarrollar las destrezas de comprensión y expresión oral. La siguiente generación complementaba los contenidos impresos con material audiovisual y se incorporó la posibilidad de comunicarse con el profesor mediante llamadas telefónicas. Más adelante, se dio el salto hacia la tecnología de la información y la comunicación, en primera instancia para distribuir los contenidos y, en una segunda etapa, para promover la interacción aprovechando la CMC (White, 2003, p. 13). Este desarrollo en los medios de comunicación queda plasmado en la Figura 3 a continuación extraída de Garrison y Anderson (2010, p. 64):



Figura 3. Desarrollo de la CMC en la educación en línea
(Garrison y Anderson, 2010)

Y aquí es donde entra la educación en línea, en el uso de internet para la enseñanza y aprendizaje. Como es lógico, hoy en día los cursos a distancia suelen ser en línea.

Respecto al término *e-learning*, Area y Adell, 2009 lo definen como:

[...] modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de computadoras y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. Lo característico del *e-learning* es que el proceso formativo tiene lugar totalmente o en parte a través de una especie de aula o entorno virtual en el cual tiene lugar la interacción profesor-alumnos así como las actividades de los estudiantes con los materiales de aprendizaje (p. 2).

Por su parte, Garrison y Anderson (2010, p. 18) lo entienden como «sistema de aprendizaje en red y *online* que tiene lugar en un contexto formal y que pone en juego toda una serie de tecnologías multimedia.»

En este sentido, *e-learning* y educación en línea son sinónimos. Una vez establecidos estos tres conceptos, podemos centrarnos en la enseñanza de ELE.

3.1 Enseñanza de español lengua extranjera a distancia

En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera a distancia, el Instituto Cervantes es una de las instituciones de renombre que trabaja para ofrecer cursos que satisfagan las necesidades de los estudiantes y exploten las posibilidades de la tecnología. Actualmente ofrece el curso a distancia: *Hola, ¿qué tal?*. Es un curso de lengua pensado para los niveles A1, A2 y B1 del MCER que además tiene como objetivo preparar a los alumnos para afrontar el examen de nivelación DELE, que gestiona la misma institución. Los cursos constan de libros de texto (digitales y en papel) y material multimedia accesible en línea que explotan una serie de televisión producida para el curso y un punto de encuentro donde los alumnos pueden comunicarse mediante chat.

También se ofrece un curso en línea a través de *Ave Global* en el que cada tema está centrado en contenidos nocio- funcionales que proveen a los alumnos los conocimientos para llevar a cabo una tarea final de forma colaborativa con otros estudiantes y a distancia.

Así mismo, la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) ha abierto cursos de ELE en línea para el nivel A1 del MCER en los que se proponen actividades orales y escritas cuyas dinámicas de trabajo pueden ser individuales o en parejas y grupos. El desarrollo de competencias orales es un foco de atención importante en su propuesta metodológica y aprovechan las herramientas de SpeakApps, proyecto que ya mencionamos en el Capítulo 2 del presente trabajo.

Ahora bien, sin menospreciar estas valiosas ofertas educativas, desde el principio del milenio, se han abierto paso nuevas propuestas que pretenden facilitar el acceso a la educación al gran público y, en vez de ofertarse cursos para aprovechamiento individual, se están llevando a cabo prácticas que permiten el acceso a la información y la colaboración a amplios grupos de personas. Hablamos de los Recursos Educativos Abiertos (REA, u OER en sus siglas en inglés) y a los Cursos Masivos Abiertos en Línea, más conocidos como MOOC por sus siglas en inglés.

Empecemos por los REA. En el año 2001, el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) anunció y llevó a cabo la publicación de casi todos sus cursos en internet para que el público general tuviera libre acceso de consulta, edición y publicación. Con este gesto sacudió las prácticas educativas de tal forma que la UNESCO, al año siguiente organizó el primer foro mundial de recursos educativos de libre acceso en el que se pedía más iniciativas de este tipo. Actualmente, muchas instituciones¹² se han sumado a la propuesta para promover la creación de estos contenidos que se definen como «recursos digitales para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación publicados abiertamente bajo una licencia que especifica que pueden ser usados, reusados e incluso modificados libremente» (Comas-Quinn, 2011, p. 91).

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de español podemos mencionar los recursos de la Open University que, en el momento de escribir este trabajo, ofrece un podcast llamado *Portales*¹³ desde donde se puede acceder a recursos que contienen breves materiales en los que se enseña a saludar, presentarse, etc. Y cursos como *Ciudades con historia*, sobre la influencia de las culturas árabe y judía en España y vocabulario relacionado con la Historia, *Con mis propias manos*, sobre arte y artesanía en Latinoamérica, *Una lengua en movimiento*, sobre cultura y sociedad del mundo hispánico, entre otros.

Esta misma universidad cuenta con un portal, LORO, en el que los usuarios pueden crear y compartir REA¹⁴. En el momento de escribir estas líneas, en el portal existen 441 recursos de español que son muy variados en sus objetivos, desde trabajo léxico, objetivos nocio-funcionales, desarrollo de destrezas, explotación de canciones, entre muchos otros.

El proyecto SpeakApps también cuenta con una herramienta para crear contenido y almacenarlo con la peculiaridad de que se centra en actividades para el desarrollo de destrezas orales. Son actividades que pueden adaptarse para ser usadas cara a cara o con diferentes herramientas digitales. No obstante, SpeakApps cuenta con una herramienta llamada

¹² Por ejemplo la Fundación William y Flora Hewlett: <http://www.hewlett.org/strategy/open-educational-resources/>.

Por supuesto, el MIT: <https://ocw.mit.edu/index.htm>.

La Open University: <http://www.open.edu/openlearn/>

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): <https://canal.uned.es/serial/index/id/1957>

¹³ Puede accederse en la siguiente dirección: http://www.open.edu/openlearn/languages/spanish/portales-beginners-spanish-second-edition?project_barcelona

¹⁴ Se puede acceder a estos materiales en: <http://loro.open.ac.uk/view/languages/spanish.html>

Tandem¹⁵ que facilita a los estudiantes acceder de forma síncrona a los recursos a su disposición para practicar la(s) lengua(s) meta. La tipología de estas actividades es abierta. Por ejemplo, se pueden encontrar (y crear) actividades de descripción de objetos, de descripción de imágenes, de encontrar diferencias, para dar instrucciones, de toma de decisiones, juego de roles, de establecer un orden o de solucionar problemas. En la Figura 4 podemos observar una imagen tomada de una propuesta de actividad de SpeakApps OER. Como vemos, cada participante tiene una serie de imágenes diferentes sobre las que deben hablar. Si se usa la herramienta Tandem, cada estudiante accede únicamente a su material y no visualiza el del compañero hasta que termina la actividad.

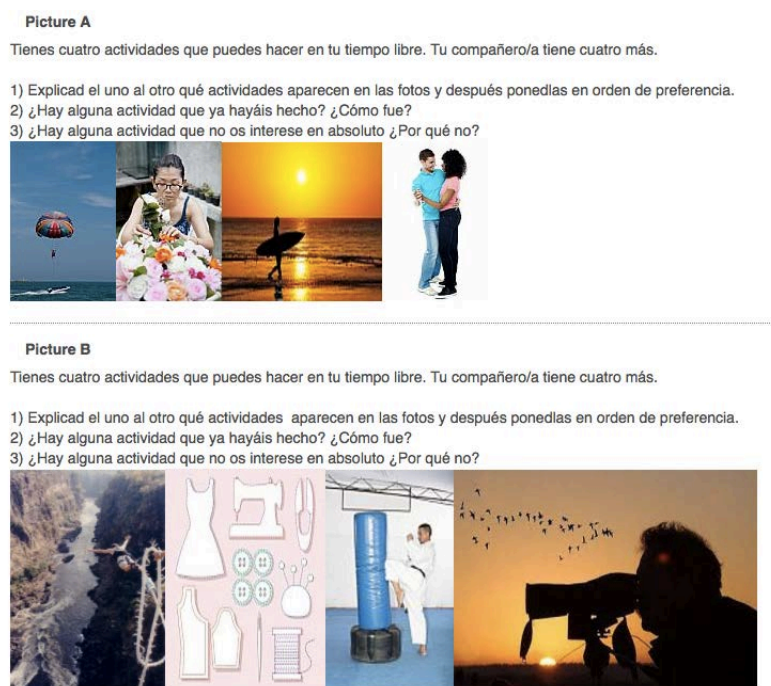


Figura 4. REA de SpeakApps, práctica de español oral

Sin lugar a dudas estas propuestas de generar y compartir recursos educativos resultan sumamente interesantes. Promueven la generación y construcción colaborativa de conocimiento y facilitan el acceso a la educación eliminando barreras económicas (al menos algunas de ellas), físicas y temporales. Además, empoderan a los alumnos dándoles libertad

¹⁵ Las herramientas con las que cuenta SpeakApps además de OER y tándem son langblog, un videoblog que permite a los estudiantes y profesores grabar mensajes orales aprovechando el canal audiovisual y videochat, una herramienta VoIP con chat para realizar actividades orales síncronas. Permite la conexión de hasta seis personas y la describiremos en mayor detalle en el Capítulo 6 del presente trabajo.

para gestionar su aprendizaje y promueven la formación continua de la sociedad. Más aún, los REA han dado pie a otra propuesta didáctica igualmente interesante, los MOOC.

La idea detrás de estos Cursos Masivos Abiertos en Línea es proveer oportunidades de aprendizaje al mayor número de estudiantes eliminando barreras de acceso como número limitado de estudiantes por clase, precio de la matrícula, presencialidad, etc. En el caso de lenguas extranjeras, encontramos un creciente interés por ofrecer LMOOC, «cursos en línea para el aprendizaje de segundas lenguas con acceso abierto y posibilidades ilimitadas de participación» (Martín-Monje y Bárcenas, 2014, p. 1). Pero los retos son grandes. Martín-Monje y Bárcenas (*ibid*) mencionan cuatro: proveer cursos centrados en el desarrollo de destrezas y, por lo tanto, con suficientes oportunidades para practicar el uso de la lengua, que fomente en los alumnos una actitud comprometida con el propio aprendizaje y que active capacidades de alto orden y, además, que contemple enseñanza explícita de contenidos y la oportunidad de trabajar cierto conocimiento de manera individual.

Actualmente los LMOOC de ELE parecen ser habituales dentro de la gran variedad de propuestas sobre cursos con esta tipología. A modo de ejemplo, presentamos la Figura 5 a continuación, extraída de Class Central, un buscador de MOOC. En ella se puede observar la cantidad y diversidad de propuestas. Algunas centradas en vocabulario, otras en cultura, conversación, pronunciación, etc. Son cursos impartidos por diferentes universidades como la Open University, la Universitat Politècnica de València, la Universidad a Distancia de Madrid por mencionar algunas, través de sitios especializados como Coursera, Canvas Network, edX, entre otros.

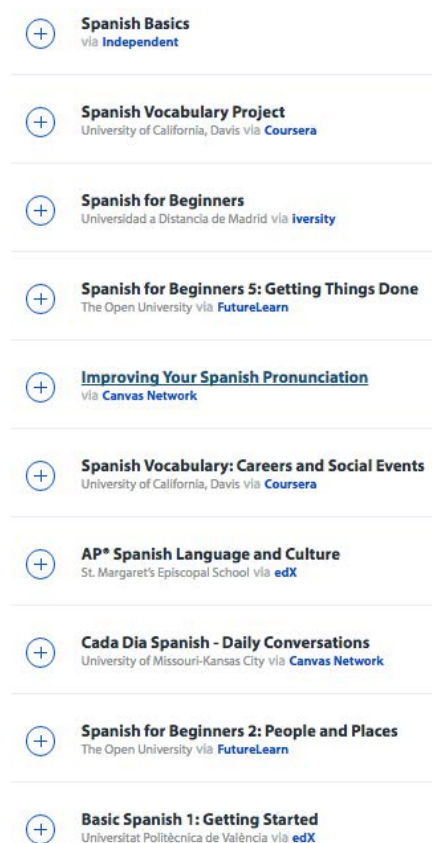


Figura 5. Oferta de LMOOC de ELE a mayo de 2017

Un ejemplo destacado por la originalidad de la propuesta es el Tandem MOOC¹⁶ (Appel y Pujolà, 2015) que la UOC ofertó en los años 2014 y 2016 (y del que hablamos brevemente en la sección 3.2.1). En este proyecto el foco de atención está en el desarrollo de estrategias de comunicación oral. A lo largo de seis semanas, los alumnos tienen la oportunidad de realizar diferentes actividades a su disposición con cualquier otro alumno que esté disponible en el momento o con el que haya quedado previamente. Se vale de las cuatro herramientas de SpeakApps, OER, tándem, langblog y videochat.

Otra propuesta de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a distancia es la telecolaboración. Se trata de una práctica consolidada en el ámbito del ALAO y existe mucha investigación que demuestra el interés de propuestas con esas características. Por ese motivo, le dedicamos la siguiente sección.

¹⁶ Para más información, este proyecto se presentó en EuroCALL, 2014: http://www.eurocall2014.nl/?page_id=1124

3.2 Telecolaboración y teletandem

Una revisión bibliográfica sobre el tema pone sobre la mesa, en primer lugar, que existe una cierta diversidad de nombres usados para referirse a proyectos de aprendizaje en línea que unen a grupos de aprendientes con objetivos de aprendizajes en común. Empezamos este apartado aportando un listado de los nombres que hemos encontrado.

Telecolaboración, que se entiende como «*the practice of engaging classes of geographically dispersed learners in online intercultural exchange using Internet communication tools for the development of language and/or intercultural competence.*» (Helm, 2015, p. 197).

Intercambio intercultural online, definido como «*groups of foreign language learners in virtual intercultural interaction and exchange with partner classes in geographically distant locations*» (Guth, Helm y O'Dowd, 2014, p. 1).

Se da como sinónimo de estos dos el término en inglés *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (Helm, 2015, p. 197).

Blended Intercultural Telecollaboration descrito como:

international class- to-class partnerships in which projects and tasks are developed by the partner teachers in the collaborating institutions. Generally, the exchange is strongly integrated into the students' contact classes where online interaction and publications are prepared, analysed and reflected upon with the guidance of the teacher. The emphasis of these exchanges is on both developing cultural awareness and other aspects of intercultural communicative competence as well as linguistic competence. (O'Dowd, 2010, p. 3).

Una definición de telecolaboración interesante porque hace hincapié en la creación de redes globales de comunicación y en la dimensión sociocultural es la siguiente: «*application of global communication networks in foreign language education*» (Kinging, Gourves-Hayward y Simpson, 1999; Warschauer, 1996 en Belz, 2002).

También encontramos nombres como eTandem (Cziko, 2004) o Teletandem (Fernades y Telles, 2015) para referirse proyectos de telecolaboración que involucran a estudiantes de diferentes lenguas maternas para animarlos a agruparse en pares cuyo foco es ayudarse mutuamente a desarrollar competencias lingüísticas mediante, principalmente, negociación de significados y corrección de errores suelen llamarse.

O'Dowd (2010) pone un poco de orden a todos estos nombres y, en ocasiones sutiles, diferencias. Así pues entendemos en el presente trabajo que telecolaboración, intercambio intercultural en línea y educación intercultural en lenguas extranjeras mediada por computadora son sinónimos que se refieren a proyectos en los que clases de dos lenguas extranjeras en dos países diferentes se comunican mediante CMC para promover en cada grupo el aprendizaje de la lengua y cultura del otro grupo.

Estos proyectos pueden seguir tres modelos. El primero sería el eTandem que se entiende como un proyecto de intercambio organizado fuera o dentro del ámbito académico entre dos personas que buscan mejorar la competencia lingüística e intercultural en una lengua extranjera que es, en general, la lengua nativa de su compañero de intercambio. Se basan, según Brammerts (2003), en dos principios:

- el principio de autonomía que implica que cada miembro del tandem es responsable de su aprendizaje y tiene cierta libertad para decidir sobre su aprendizaje en términos de qué aprender, en qué momento y qué puede aportar el compañero.
- el principio de reciprocidad que se cumple si cada miembro se compromete en el intercambio para obtener un beneficio equitativo y aporta capacidades y destrezas para ayudar al compañero.

El segundo modelo sería la telecolaboración intercultural mixta (*Blended Intercultural Telecollaboration* en inglés), un intercambio intercultural en línea en el que clases enteras llevan a cabo una serie de proyectos y tareas diseñadas por los profesores de ambos grupos e integradas en el programa del curso. El foco de estos proyectos suele centrarse en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Los tipos de tareas que se realizan pueden ser de intercambio de información, de comparación y análisis o de trabajo colaborativo.

El tercer y más reciente modelo sería el de telecolaboración 2.0 (Guth y Helm, 2010) en el que además de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales se hace hincapié en el desarrollo de competencias digitales. Este tipo de proyectos se abren incluso a explorar la telecolaboración no solo entre estudiantes de lenguas sino también éstos con profesores en formación o estudiantes de alguna rama social.

De todas estas etiquetas y definiciones, con el objetivo de simplificar el entendimiento para el marco de este trabajo utilizaremos preferentemente el nombre de telecolaboración, puesto que es muy usado en las revistas y publicaciones especializadas, y en él englobamos todas las tipologías descritas.

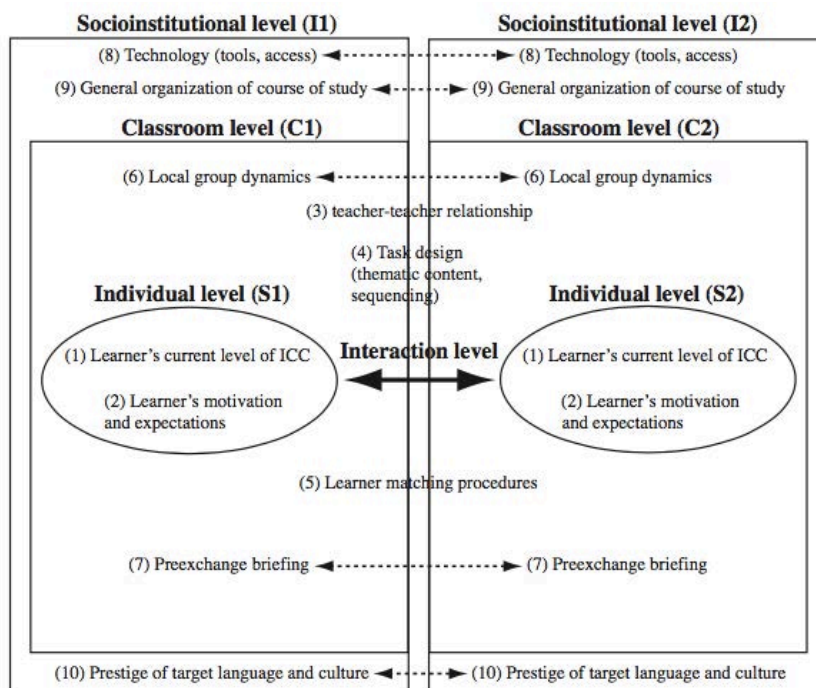
Por otro lado, también se hace eco de diferentes dificultades inherentes a los proyectos de colaboración que son:

- la complejidad que supone para los profesores llevarlos a cabo, especialmente cuando se consideran actividades extra y no como parte troncal del currículo
- dificultades para que se produzca esa concienciación intercultural porque en numerosos casos los estudiantes acaban confirmando sus ideas previas en vez de evaluarlas de forma crítica
- evitar el choque que se produce entre dos culturas que utilizan géneros y estilos comunicativos diferentes
- superar la limitación que supone para adultos un contacto únicamente entre aprendientes cuando podrían interactuar con nativos en otros contextos fuera del institucional (p.7)

Un cuadro resumen (O'Dowd y Ritter, 2006, véase Figura 6) de las razones por las que la comunicación puede fallar en proyectos de telecolaboración hace patentes las grandes dificultades que entraña llevar a buen puerto esta propuesta didáctica. Se entiende que un proyecto de telecolaboración ha fallado cuando se dan niveles bajos de participación, los participantes muestran indiferencia, surge tensión entre los participantes, se llega a una concepción negativa sobre la pareja o su cultura o se refuerzan estereotipos que debían haberse contrastado durante el intercambio.

En el cuadro vemos cómo se dan diez factores que pueden llevar al fracaso, integrados en cuatro niveles que se superponen: nivel individual, nivel de la interacción, nivel de la clase y nivel socio institucional.

Figura 6. Motivos por los que puede fallar un proyecto de telecolaboración



(O'Dowd y Ritter 2006, p. 629)

Dentro del individual encontramos factores relacionados con la motivación y el nivel de competencia comunicativa intercultural, que a su vez intervienen en el nivel de la interacción puesto que es en ese momento en el que salen a la luz conflictos derivados del choque de diferentes factores individuales.

Además, a nivel de clase influye directamente la dinámica de los grupos y la preparación previa al intercambio, la relación entre los profesores, el diseño del proyecto y sus tareas y los procedimientos para establecer las parejas o grupos del intercambio y, por supuesto, si la actividad es evaluada y cómo se realiza esa evaluación.

Finalmente, a nivel socio institucional se pueden dar fricciones como resultado al prestigio de la lengua y cultura meta, la tecnología que se use en el intercambio y la organización de ambos cursos en los que se da el intercambio.

Está claro que no suele haber un único detonante en el caso de conflictos sino que se trata de una combinación de factores los que pueden llevar al fracaso.

A pesar de estas limitaciones y dificultades, este tipo de proyectos son una valiosa herramienta para llevar el aprendizaje mucho más allá del aula y prueba de ello son los innumerables proyectos de los que se tienen constancia y el respaldo institucional mediante interesantes proyectos como por ejemplo Unicollaboration¹⁷, una plataforma de conexión y apoyo a las universidades europeas para llevar a cabo proyectos de estas características, o eTwinning¹⁸, una plataforma destinada a unir escuelas europeas con objetivos similares a los descritos, si bien, no está dedicada específicamente a la enseñanza de lenguas extranjeras. También pueden destacarse proyectos destinados a público general como eTandem Europa¹⁹.

Una vez descritas las características generales de estos proyectos con sus potencialidades y dificultades, dedicamos la siguiente sección a describir algunos proyectos que destacan por su importancia dentro de la historia y la literatura de la telecolaboración así como para el tema del presente trabajo.

3.2.1 Ejemplos de proyectos de telecolaboración y teletandem

El primer proyecto de e-Tandem de que tenemos constancia se remonta a 1992²⁰ cuando, a través de la Universidad de Bochum en Alemania, Helmut Brammerts y Karin Kleppin fundaron la Red Internacional de (Email) Tándem.

Las investigaciones sobre esta propuesta no se hicieron esperar. Por ejemplo, siete años más tarde, cuando aún el acceso a servicios de correo electrónico no estaba demasiado generalizado, se llevó a cabo un estudio de caso (Appel, 1999) en el que se emparejaron siete estudiantes de inglés LE de habla hispana con el mismo número de estudiantes de ELE de habla inglesa en un proyecto de Tandem por e-mail que duró 3 meses. Los resultados del

¹⁷ <http://uni-collaboration.eu/>

¹⁸ <https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>

¹⁹ En <<https://www.openeducationeuropa.eu/en/project/etandem-europa>>

²⁰ Si el lector tiene curiosidad por proyectos anteriores puede acceder a una breve cronología en la web de Tandem Fundazioa: <http://www.tandemcity.info/index2.html?%20direccion=general/en_history.htm>

análisis de los mensajes enviados junto con entrevistas realizadas a posteriori a buena parte de los participantes demuestran que los dos principales factores en un proyecto de estas características es que promueve procesos metalingüísticos y metacognitivos, especialmente gracias al proceso de aportar explicaciones y correcciones a los compañeros. Específicamente se identificaron casos de mejora en el uso de la gramática, el vocabulario y nuevas expresiones en la lengua meta; mejoras en la fluidez en lecto escritura y conocimiento de diferencias culturales. No obstante, también se concluye en dicha investigación que el alcance de estos desarrollo dependen en gran medida de cuestiones individuales.

Junto con el desarrollo de la tecnología y mayores facilidades de acceso al público general, surgen diversos proyectos de eTandem y telecolaboración que extraen beneficios de los nuevos canales de comunicación mediados por computadora.

Y se produce el salto de la comunicación asincrónica a la sincrónica mediante el uso de chats y videoconferencias.

Las ventajas de usar aplicaciones como Skype son obvias: la posibilidad de conectar personas situadas en puntos geográficos distantes a un coste prácticamente nulo, la facilidad de uso puesto que está integrada en la vida cotidiana, las posibilidad de integrar otras herramientas como pizarras, compartir pantallas y explotar la comunicación multimodal. Del otro lado de la balanza también encontramos dificultades: promover el uso equilibrado de ambas lenguas, evitar que la relación caiga en el desinterés o en el extremo de la amistad que favorezca la comunicación mediante una lengua vehicular, las dificultades de organizar encuentros especialmente si los husos horarios no coinciden, cuestiones afectivas relacionadas con hablar con un desconocido y proyectar la propia imagen, la dificultad de diseñar tareas que resulten significativas y ayuden a los estudiantes a mantener una interacción y no simplemente a realizar la tarea (Mullen, Appel y Shanklin, 2009). Aunque ha surgido una interesante propuesta que procura superar estas dificultades y de la que hemos hablado en la sección 3.1. El Tandem MOOC²¹ que tenía como objetivo desarrollar estrategias comunicativas orales a estudiantes de inglés y español. La particularidad del proyecto era su inserción en la tipología MOOC (cursos de los que hemos hablado en la sección 3.1). Con ello

²¹ Cuya página web es: <<http://mooc.speakapps.org/>> La primera edición se presentó en la XVII International CALL Research Conference at the Universitat Rovira i Virgili

se intenta superar las barreras para encontrar con quien realizar el intercambio puesto que se emparejan estudiantes al azar dependiendo de su disposición. Además, mediante la creación de toda una base de tareas específicas para realizar tandem, los interlocutores pueden elegir entre diferentes posibilidades. Más aún, se usan aplicaciones específicamente diseñadas para la educación: las herramientas de SpeakApps.

Otro proyecto que aprovecha la multimodalidad es Teletandem Brasil (TTB) llevado a cabo por la Universidad Estatal Paulista de Assis en funcionamiento desde 2006 y que tiene como herramienta principal de comunicación la videoconferencia. Son muchas las investigaciones que se han dado en el marco de este proyecto²²: en el ámbito de la escritura colaborativa, desarrollo de comunidades en línea, interculturalidad, etc.

Por otro lado, como ya vimos cuando describimos las tipologías de telecolaboración (O'Dowd, 2010) las innovaciones en el contexto de la telecolaboración y teletandem no solo están relacionadas con la tecnología sino con una apertura en la propuesta. Podemos encontrar proyectos en los que se pone en contacto estudiantes de una lengua extranjera con profesores de lengua en formación.

En 2004 se realizó un proyecto durante 12 semanas en el que participaron investigadores, estudiantes ingleses, estudiantes australianos y nativos de alemán que eran profesores de alemán L2 en formación (Hampel *et al*, 2005). Algunos de los tutores no tenían experiencia en enseñanza online mientras que otros sí. En este estudio se analizaron las potencialidades y limitaciones de la CMC de Lyceum.

Lyceum Voice Groupware²³ es un sistema utilizado por la Open University para llevar a cabo proyectos de telecolaboración que permite a cientos de usuarios comunicarse mediante voz, chat y otras herramientas de trabajo síncronas como pizarra, intercambio de documentos o mapas conceptuales.

Respecto al uso de los canales de comunicación, Hampel *et al* (2005) llegan a la conclusión de que alumnos y tutores experimentaban cierta ansiedad por tener que trabajar a través de CMC y con personas desconocidas. Aunque, el hecho de no llegar a verse hacía que

²² Pueden consultarse en la página web del proyecto: <<http://www.teletandembrasil.org>>

²³ Para saber más remitimos a la web de la OU: <<http://projects.kmi.open.ac.uk/lyceum/>>

algún estudiante se sintiera más cómodo lo cual le permitía participar más de lo que habría hecho cara a cara o mediante el uso de la imagen.

En este proyecto también encontraron dificultades para crear una comunidad de aprendizaje. A pesar de que el diseño de las tareas animaba a los estudiantes a trabajar online en pequeños grupos, esto no sucedía a menudo y los estudiantes acababan preparándose por su cuenta. A la conclusión a la que se llegó es que esto se debía principalmente a que los estudiantes no se conocían entre ellos y que con alguna actividad previa para conocerse, esto se podría logrado en mejor medida.

Respecto a las actividades propuestas (que seguían una estructura de presentación, práctica, producción) se experimentaron grandes dificultades para que los alumnos comprendieran las instrucciones. Esto podía deberse en parte a cierta falta de compromiso por parte de los alumnos y también por la falta de interacción entre ellos que impedía que se consultaran posibles dudas.

En cuanto al rol de los tutores, se encontró que este medio promovía una relación menos jerárquica entre tutores y alumnos, siempre y cuando, los tutores fueran capaces de abandonar una posición autoritaria y también siempre que los alumnos supieran gestionar sensaciones de ambigüedad generadas por el desconocimiento del medio y por la personalidad de los alumnos que deben sentir que tienen el control de lo que sucede. Algunos tutores menos experimentados podían sentir cierta frustración porque la variedad de canales de comunicaciones hacía difícil controlar las actividades de todos los participantes y gestionar los silencios. También se encontró disparidad de opiniones respecto a si la corrección abierta podía ser beneficiosa o amenazadora para los alumnos.

En resumen, señalan que:

The complexities of learning and teaching in such environments may appear overwhelming, especially since dynamics are potentially different in each session depending on a multitude of factors both planned and serendipitous, involving personal, pedagogical and technical aspects. However, judging from feedback here, and given appropriate skills, attitudes and training, this multimodal conferencing offers opportunities

for language learning and teaching well beyond those offered in traditional classrooms and text-based CMC.» (Hampel *et al.*, 2005, p. 26)

Otro interesante ejemplo de proyecto de telecolaboración en el que se pone en contacto profesores y estudiantes de lenguas extranjeras es *Le français en première ligne*²⁴, proyecto que lleva en funcionamiento desde 2012 entre las universidades de Grenoble, Chipre y Riga. Tiene como objetivo ayudar a futuros profesores de francés lengua extranjera cursando una maestría a crear tareas multimedia para estudiantes a distancia que aporten oportunidades de interacción entre ambos grupos. Este proyecto viene respaldado por considerable número de investigaciones que cubren aspectos como el impacto de las posibilidades de la comunicación multimedia en el aprendizaje y la enseñanza, formación del profesorado en TIC, la dimensión cultural en los intercambios online, aprendizaje situado, colaborativo y autónomo y el análisis de la interacción en línea²⁵.

Como podemos ver con los ejemplos aportados hasta ahora, las tipologías de telecolaboración son muy variadas pero se mantienen dos cuestiones fundamentales: el objetivo de aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de competencias comunicativas y de aprendizaje, además de la prevalencia de los principios de autonomía y reciprocidad.

Según O'Dowd (2010) las grandes contribuciones de la telecolaboración a la enseñanza son:

- haber ayudado a cambiar el foco de la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural
- una mayor autenticidad en las prácticas y contenidos de los cursos
- una excelente manera de preparar a los estudiantes antes de realizar una estancia en el extranjero (pp. 4-5)

Escribano y González (2013) listan los beneficios de llevar a cabo proyectos de Tandem de la siguiente manera:

²⁴ Más información sobre el proyecto en: <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/>

²⁵ Las publicaciones pueden consultarse en: <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/publications.php>

El tándem presenta grandes aportaciones a nuestros estudiantes como individuos particulares y sociales. Como individuos particulares aporta seguridad y refuerza la autoestima; desarrolla la inteligencia lingüística y la socio-emocional; y favorece la reflexión crítica. Como individuos sociales ofrece una doble perspectiva, aprendiz/enseñante, con todas sus connotaciones; propicia el conocimiento “del otro” como persona y miembro de otra cultura, desarrollando así la competencia intercultural. Desde nuestro punto de vista profesional docente, el interés por el tándem también es grande, tanto por los beneficios particulares y sociales arriba mencionados para nuestros estudiantes, como por el potencial para motivar a nuestros alumnos, facilitar el aprendizaje mediante la acción, la colaboración y la reflexión, ampliar su autonomía y su entorno personal de aprendizaje y poder formar parte de un camino que les permita desarrollar en el futuro lo que viene denominándose en la actualidad aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Como docentes e instituciones, además, nos permite ampliar nuestras redes de colaboración institucionales e internacionales, con todos los beneficios que esto puede traer si se explotan eficientemente estos nuevos contactos (p. 289).

En el caso concreto de proyectos de telecolaboración en los que participan profesores de lengua extranjera en formación y alumnos de idiomas, Fernandes y Telles (2015) concluyen que la experiencia posibilita la reflexión del formando, mientras que la mediación fomenta la emancipación profesional en tanto en contextos a distancia como presenciales:

As experiências com o teletandem possibilitam a reflexão do futuro professor a respeito do que faz nesse novo contexto de aprendizagem de línguas. A mediação, por sua vez, leva interagentes e mediadores a trabalharem em colaboração para sua emancipação profissional, de modo a atuarem seja em contextos de ensino de línguas presenciais, seja à distância (p. 283).

Por todo ello, no cabe duda de los múltiples beneficios de un proyecto de estas características.

Ahora bien, para poder enmarcar múltiples objetivos de aprendizaje en un proyecto de telecolaboración que involucra a aprendientes de ELE y profesores en formación de ELE, debemos recurrir a un marco teórico más amplio que el aprendizaje de lenguas extranjeras en línea. A continuación, exploramos una propuesta educativa en el marco de la enseñanza a distancia propuesta por Garrison y Anderson (2010).

3.3 Las presencias social, docente y cognitiva en el *e-learning*

Brown (2000), señala que apenas estamos en las primeras fases de evolución del *e-learning* y que el desarrollo pedagógico aún no se ha puesto a la par con las posibilidades de aprendizaje que brinda el desarrollo tecnológico.

Para Downes, la evolución debería basarse en el conectivismo y propone que el conocimiento sea generado por los propios alumnos y no los profesores:

In the future it will be more widely recognized that the learning comes not from the design of learning content but in how it is used. Most e-learning theorists are already there, and are exploring how learning content--- whether professionally authored or created by students--- can be used as the basis for learning activities rather than the conduit for learning content. (Downes, 2005, *Elearning 2.0*, párr. 13)

Aunque reconocemos el valor de la propuesta de Downes (*ibid*) y de aquellos que apoyan los principios del Aprendizaje Social Abierto (Open Social Learning)²⁶ y la necesidad de seguir explorando las mejores formas de aprender y enseñar, puesto que este trabajo se enmarca en un contexto de enseñanza universitario, utilizaremos preferentemente el término *e-learning* para definir la educación a distancia, en línea estructurada en cursos y utilizando la

²⁶ Es decir aprovechar «las posibilidades que ofrecen las herramientas 2.0 en toda su variedad y heterogeneidad, en cuanto a la puesta en marcha de modelos de aprendizaje más abiertos y participativos.» (Gil-Jaurena y Domínguez Figaredo, 2012, p. 193).

comunicación mediada por computadora con la interacción como la piedra angular del aprendizaje, es decir, desde una perspectiva socioconstructivista.

Esta teoría parte de los postulados de Dewey (1933), Piaget (1926) y Vigotsky (1978) y entiende que el aprendizaje es un proceso de reconstrucción en el que se parten de conocimientos previos para construir el nuevo conocimiento. Se aprende añadiendo nuevas experiencias a las experiencias previas mediante la interacción social. La interacción con un «experto» nos proporciona el andamiaje necesario para adquirir las destrezas y realizar tareas que el aprendiente de forma individual no podría llevar a cabo: *«Knowledge is generated through social intercourse, and through this interaction we gradually accumulate advances in our levels of knowing.»* (Kanuka y Anderson, 1998, p. 5)

Esta interacción se produce a tres niveles: con los contenidos, con los instructores y con los compañeros de clase. La sinergia de estas tres interacciones es la que determina el éxito o fracaso de la experiencia educativa (Swan, 2001).

Vamos a centrarnos en la interacción con compañeros y profesores para la formación de comunidades virtuales, destacando la proyección social y el ámbito digital en los que se basan. A continuación nos extendemos en explorar las características de dichas comunidades.

3.4 Las comunidades virtuales

Este es un término amplio que abarca cualquier grupo de personas que interactúan en línea y establecen lazos sociales que denotan cohesión y compromiso puesto que comparten intereses en común (Sanz Martos, 2013). Estos intereses pueden ser muy variados y existen diferentes tipos de comunidades que tienen como centro gravitatorio el aprendizaje.

En primer lugar podemos hablar de las **comunidades de interés**. Éstas giran en torno a cuestiones relacionadas con la vida cotidiana y el ocio, comunidades destinadas al *Do it Your Self* (*DIY* en sus siglas en inglés), comunidades de padres, de fans, etc. Los miembros de la comunidad se unen tanto para compartir experiencias y conocimientos como para extraer consejos, ayudas o ideas. Es un contexto informal pero estas comunidades suelen tener una vida larga puesto que constantemente incorporan nuevos miembros.

También están las **comunidades de práctica** que son otro tipo de comunidad cuya principal característica es que está formada por profesionales que comparten experiencias, historias, herramientas y maneras de solucionar problemas comunes. El contexto puede ser más o menos informal y los miembros pueden ser más o menos conscientes de formar parte de una comunidad de práctica (Wenger y Trayner, 2015). Hay tres roles a desempeñar en estas comunidades: la de moderadores o dinamizadores que garantizan el adecuado funcionamiento de la comunidad, la de líder cuya importancia radica en aportar legitimidad a la comunidad de práctica y atraer nuevos miembros y el de miembro de la comunidad de práctica (Sanz Martos, 2013).

Murua (2015, p. 275) habla de un tipo de comunidad cercano al de las comunidades de práctica que llama **ciber comunidades de aprendizaje** definiéndolas como «un grupo de profesionales, estudiantes, o personas con intereses comunes vinculadas a través de Internet de forma continuada en el tiempo para compartir información, ideas, reflexiones, experiencias, etc., con el propósito de velar por su desarrollo personal, académico y/o profesional así como el de los demás miembros» y las propone como marco para la formación de profesores de segundas lenguas en contextos formales e informales.

Las **comunidades de aprendizaje** son aquellas en las que «los alumnos aprenden gracias a su participación e implicación, en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos, en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personal y socialmente relevantes». (Onrubia, 2004, párr. 1).

Aunque a la práctica a veces es difícil distinguir entre una comunidad de práctica y una de aprendizaje puesto que dentro de las comunidades se realizan todo tipo de acciones sociales y de aprendizaje (Murua, Cacheiro y Gallego, 2014).

Cabe destacar dentro de las comunidades de aprendizaje, aquellas centradas en el aprendizaje de lenguas extranjeras y que se forman en plataformas destinadas a tal fin como

Livemocha²⁷ y Busuu²⁸. Éstas tienen el potencial de promover aprendizaje de LE mediante interacciones informales y de desarrollar el pensamiento crítico. Pueden ser usadas como herramientas para aumentar la motivación para el uso de la lengua meta, para negociar identidades y promover la construcción conjunta de conocimiento (Malerba, 2015, p. 31). La mayor crítica de estas comunidades parte de que es un potencial poco explorado y se necesita más investigación para conocer cómo y en qué medida se cumplen los objetivos de aprendizaje, así como para explicar los motivos por los que estas comunidades parecen no mantener lazos a largo plazo. Un estudio reciente (Malerba, 2015) concluye que ese potencial se debe estimular: los aprendientes deben ser conscientes de posibles diferencias culturales y aprender a comunicar adecuadamente usando la CMC para mantener la cortesía, también es importante que modulen al nivel de su interlocutor y den suficiente información sobre sus conocimientos de lengua y su procedencia y posibles características de su variedad geográfica, deben aprender a negociar su identidad, a establecer de antemano cómo se va a llevar a cabo la corrección y en qué profundidad, o si es que se va a llevar a cabo, a usar el chat como canal de *backchanneling*²⁹ para fomentar la atención del aprendiente (p. 283-289).

En un contexto de aprendizaje formal, en ámbito de la educación superior, se han dado algunas propuestas para establecer conexiones entre la comunidad educativa y otros actores sociales y permitir el desarrollo de comunidades de aprendizaje que promuevan una gestión del conocimiento acorde a nuestros tiempos. Un ejemplo es la Universidad del País Vasco, en las titulaciones de Educación Social y Magisterio de Bizkaia.

En este ámbito de la educación superior Garrison y Anderson (2010) proponen un marco teórico, que definen como «constructivismo cooperativo», para la aplicación del e-

²⁷ Livemocha era una red social que conectaba estudiantes de lenguas. Cerró en el año 2016, pero antes de su cierre ofrecía cursos de nivel básico en 38 idiomas de forma gratuita. También ofrecía cursos de pago de un nivel más avanzado en inglés, alemán, francés, español e italiano. Fomentaba la revisión entre pares, ya que cada vez que un usuario revisaba la producción de otro, ganaba determinado número de *tokens* (vales) y enviar un texto para ser revisado valía un número superior de vales, por lo que los usuarios debían revisar más textos de los que se les revisaba.

²⁸ Esta web ofrece en el momento de escribir estas líneas, cursos muy breves (diez minutos) en 12 idiomas y conecta a nativos para llevar a cabo conversaciones. De nuevo, se fomenta la corrección entre pares. Se puede acceder en <https://www.busuu.com/>

²⁹ Se trata de una herramienta de participación, colaboración e interacción cuya función es complementar en tiempo real a una comunicación principal (Yardi, 2006, p. 852)

learning cuyo objetivo es transformar el modelo educativo y explotar al máximo las posibilidades educativas que nos brinda la tecnología. En sus propias palabras:

El reto consiste en comprender el contexto educativo emergente y en crear entornos docentes que faciliten el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores y las hagan prosperar en el seno de la denominada era del conocimiento. La perspectiva transaccional enseñanza-aprendizaje adoptada aquí se inserta en una comunidad de personas que aprenden (es decir, en una comunidad de investigación) en que tanto la reflexión como el discurso son medios para facilitar la construcción de un conocimiento valioso tanto para las personas como para la comunidad. (Garrison y Anderson, 2010, p. 41)

Estos autores definen las comunidades de aprendizaje como el conjunto de profesores y alumnos que interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión así como adquirir competencias que les permitan mantener procesos de aprendizaje en el futuro, de seguir conectados con las fuentes de conocimiento (Garrison y Anderson, 2010, p. 44). Además, proponen que en la educación superior, estas comunidades deben incorporar la capacidad de pensamiento crítico. A estas comunidades con el foco en el desarrollo de pensamiento crítico las llaman comunidades de investigación³⁰ (CoI). Puesto que este concepto y las metodología para investigar las CoI³¹ está ampliamente explorado, dedicamos la siguiente sección a definir las en mayor detalle.

3.4.1 Las comunidades de investigación

Por un lado, los miembros son cognitivamente independientes, ya que construyen el conocimiento a partir de los patrones de comprensión internos. Además, son socialmente interdependientes puesto que la conexión con la comunidad es el detonante de los procesos de

³⁰ Hemos encontrado traducciones al español de *communities of inquiry* como comunidades de investigación o de indagación. Procuramos en este trabajo usar la primera traducción o las siglas CoI.

³¹ Hay una página web dedicada a las CoI en la que se recogen publicaciones sobre esta temática y se procura hacer comunidad. Puede consultarse en: <https://coi.athabasca.ca/>

aprendizaje. Es decir, exploran la relación entre la construcción personal de significado y el conocimiento construido socialmente (Garrison y Anderson, 2010, p. 44).

Sostienen que existen tres elementos básicos en una comunidad de estas características, los cuales son interdependientes y crean el clima adecuado para generar el aprendizaje:

- La presencia social: la habilidad de los participantes de una interacción para comunicarse de manera efectiva en un entorno seguro, identificarse con el grupo y desarrollar relaciones personales y afectivas con el tiempo mediante la proyección de su personalidad³² (Garrison, 2011)
- La presencia cognitiva: «posicionarse en la interacción «para construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad de investigación.»(*ibid*)
- Y la presencia docente: posicionarse en la interacción con el fin de «diseñar facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente.»(*ibid*)

A pesar de que estos autores no llegan a profundizar en una definición de presencia; en el presente trabajo la entendemos como posicionamiento en la interacción (Goffmann, 1981); como una imagen pública que presenta determinado sujeto social según la situación interactiva y que es susceptible de cambio según se desarrolle la interacción. Se hace evidente mediante toda información contextual que transmita el individuo así como mediante rasgos lingüísticos.

Una vez definido el concepto de presencia, podemos adentrarnos un poco más en la definición de la presencia social, docente y cognitiva para indagar sobre su alcance y profundidad.

³² Esta es una revisión de la definición original de Garrison y Anderson (2010) que aparece mencionada en un artículo en la página web CoI (<https://coi.athabascau.ca/publications/critiques-responses/>) en la que se añade la cuestión de la presencia social como un factor a desarrollar en el tiempo.

3.4.2 La presencia social

La primera presencia que parece dar pie a todas las demás y que dan forma y cohesión a la comunidad de aprendizaje es la presencia social. La importancia de esta presencia está resumida en Satar (2015):

In terms of fostering interaction and learning in educational settings, social presence has been considered a key element in distance education (Tu & McIsaac, 2002), enhancing learners' satisfaction with learning (Gunawardena & Zittle, 1997), making communication more natural (Lowenthal, 2010) and helping learners manage turn-taking (Bee Bee & Gardner, 2012). Garrison, Anderson and Archer (2000) also argued that social presence is a direct facilitator of learning especially when continued interaction with the other members of the course is necessary for course completion and success (p. 481)

Garrison y Anderson (2010, p. 78) definen tres rasgos característicos de la presencia social:

- **Comunicación afectiva:** comportamientos socioemocionales que muestran respeto y apoyo. Abarca toda la expresión de emociones aprecio, humor y compartir cuestiones de la vida privada.
- **Comunicación abierta:** todos los relacionados con recursos conversacionales como retomar hilos de la conversación, iniciar nuevos temas conversacionales, etc.
- **Comunicación cohesiva:** todos esos aspectos cohesionadores de la comunidad como expresión de aprecio, vocativos, referencias a las personas, cortesía y propincuidad, etc.

Podemos preguntarnos ahora de qué manera podemos valorar la presencia social y cuál es su nivel óptimo. Garrison y Anderson (2010) afirman desde su apreciación empírica

que una base social fuerte es necesaria para el funcionamiento adecuado de una comunidad de aprendizaje pero debe darse a la par que la cognitiva y no debe darse de forma que evite la crítica o el debate constructivo.

3.4.3 La presencia docente

La descripción y categorización de esta presencia está relacionada con las actuaciones llevadas a cabo por el profesor: gestionar y organizar el plan docente, facilitar el discurso, enseñar de forma directa atendiendo a la función técnica e intelectual, o en otras palabras «en los roles que el profesor ha de jugar y crear y mantener en un entorno educativo dinámico [...] la presencia docente aúna lo cognitivo y lo social para generar sinergias [...] se da cierta tendencia cognitiva en la presencia docente y la presencia social actúa de trasfondo.» (Garrison y Anderson, 2010, p. 98).

- **Diseño y organización:** el primero se refiere a las decisiones pedagógicas tomadas antes de iniciar el curso. Es un diseño que se considera flexible para permitir a los alumnos tomar decisiones en cuanto a contenidos y modos de aprendizaje. La organización son aquellas decisiones que se toman en relación al desarrollo del curso y a su gestión.
- **Facilitación de la interacción:** relacionada con acciones que guíen la interacción de la comunidad hacia la exploración y resolución de los contenidos que se pretenden aportar.
- **Enseñanza directa:** entendida como la acción directa del docente en aportar conocimiento, corregir errores de concepto y aportar fuentes de información que ayuden a la comunidad a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

3.4.4 La presencia cognitiva

Se entiende que esta presencia es la que resulta fundamental porque está relacionada con la consecución de los objetivos por los que se establece una comunidad de aprendizaje. Se sustenta en el concepto de pensamiento crítico (Dewey, 1933) y deriva en un modelo de investigación práctica diseñado por los autores y cuya representación queda plasmada en la siguiente imagen (Figura 7):

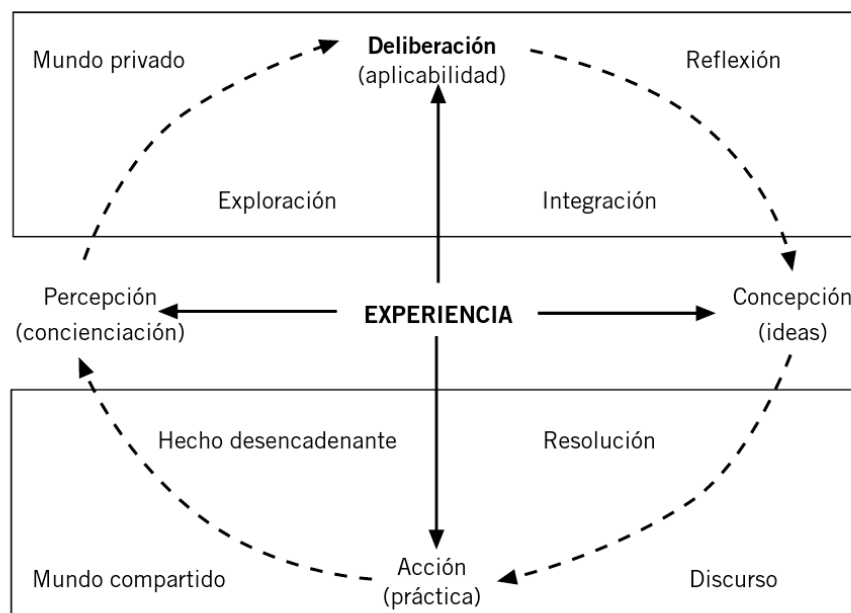


Figura 7. Modelo de investigación práctica
(Garrison y Anderson, 2010, p. 89)

Como vemos, la experiencia está en el centro de todos los procesos y, a partir de un hecho desencadenante, se inicia un círculo de reflexión que permite discurrir por diferentes fases de comprensión y diferentes contextos que conducen a la capacidad de plasmar las ideas nuevas mediante el discurso y llevar a cabo una acción práctica para volver a comenzar el proceso.

Este proceso tiene como objetivo «promover el análisis, la construcción y confirmación de significado y de la comprensión de una comunidad de estudiantes mediante la reflexión y el discurso.» (Garrison y Anderson, 2010, pp. 84-85) Es decir, todo aquello que atiende a procesos cognitivos que ellos señalan que se dan en cuatro fases:

- activación a partir de un hecho desencadenante
- exploración, entender la naturaleza del problema y buscar información y explicaciones
- integración, construcción de significado
- y resolución, fase de confirmación o prueba directa o indirecta de que un aprendizaje se ha asimilado.

Así pues, por presencia cognitiva podemos entender el posicionamiento de los miembros de la comunidad cuando se enfrentan a problemas o vacíos de información, procuran solucionarlos y dan muestras asentar conocimientos.

Si bien se entiende que la presencia de estos tres factores, social, cognitivo y docente, son necesarios para que se genere conocimiento a través de la interacción, no se niega que existan otros factores que condicionan el aprendizaje. Por ejemplo, la carga de trabajo, los plazos temporales para realizar las actividades, la evaluación, las oportunidades para la metacognición, la capacidad de los alumnos para gestionar su aprendizaje, la claridad de las instrucciones, el entusiasmo y empatía del instructor son mencionados por Garrison y Cleveland-Innes (2005).

Pero además, no basta con que surjan estas presencias, sino que las características de las mismas serán determinantes para el resultado del proceso de aprendizaje. En el estudio realizado por Garrison y Cleveland-Innes (*ibid*), en el que se realiza un análisis comparativo de cuatro cursos universitarios en los que la interacción y los docentes tienen un peso diferente en la evaluación y las actividades propuestos, estos autores concluyen que la presencia social es indispensable para la creación y mantenimiento de un entorno seguro desde el cual interactuar y compartir conocimiento. Es la presencia que permite que se cree una comunidad de aprendizaje dispuesta a interactuar, debatir y asumir riesgos en la generación de ideas y conocimiento. Está directamente relacionada con la cantidad de interacción y participación algo que según Swan (2001) tiene relación con la satisfacción de los estudiantes y los niveles percibidos de aprendizaje. No obstante, en sí misma no asegura que se dé el aprendizaje. Para que, junto a la presencia social, surja la presencia cognitiva, se requiere una dirección y guía adecuada por parte del docente:

El rol del docente mantiene un papel importante y sus funciones:

son integradoras en el sentido de que la presencia docente aúna lo cognitivo y lo social para generar sinergias. Debe destacarse que se da una cierta tendencia cognitiva en la presencia docente y que la presencia social actúa de trasfondo (Garrison y Anderson, 2010, p. 98)

García Cabrero *et al* (2008) apoyan esta función primordial del profesor tras un análisis comparativo del funcionamiento de dos foros online en un seminario de doctorado sobre *Cognición e instrucción*, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En un foro había presencia del profesor mientras que en el otro no la había. Los resultados de análisis demostraron que en ausencia del profesor los alumnos se dirigían a resolver las cuestiones planteadas con mayor velocidad sin detenerse a explorar las ideas. En otras palabras, los estudiantes no pasaban suficiente tiempo en la presencia cognitiva como para que se diera un pensamiento crítico.

Además, parece que la presencia docente también tiene efectos en la percepción de aprendizaje por parte de los estudiantes y que estos demuestran mayor satisfacción con aquellos cursos en los que afirman haber interactuado más con los tutores (Swan, 2001).

Ahora bien, de la misma manera que no toda presencia social vale para generar conocimiento, no toda presencia docente parece desembocar en los mismos resultados. Los estudiantes necesitan una estructura y un liderazgo para involucrarse y hacerse con las riendas de un aprendizaje significativo (Garrison y Cleveland-Innes, 2005).

En cuanto a la presencia cognitiva, que es el objetivo final de cualquier acto formativo, sólo será de calidad si se percibe la interacción como un instrumento para alcanzar la reflexión y el pensamiento crítico. Los estudiantes pueden aproximarse al aprendizaje con el objetivo de hacerse con el conocimiento, realizar el mínimo esfuerzo para superar la tarea propuesta o centrarse en esas actividades que les permitirán alcanzar mejores notas. Elegirán una u otra estrategia dependiendo del diseño de los cursos y las acciones docentes.

En resumen, una CoI tiene como característica tres elementos en la interacción: la presencia social, docente y cognitiva, que, enfocadas adecuadamente y cuando actúan en conjunto, suponen un entorno ideal para que se genere conocimiento en un contexto de

educación superior. Influyen, como es lógico, el marco institucional y las posibilidades técnicas. En la siguiente imagen se resumen las características y dinámicas de una CoI:

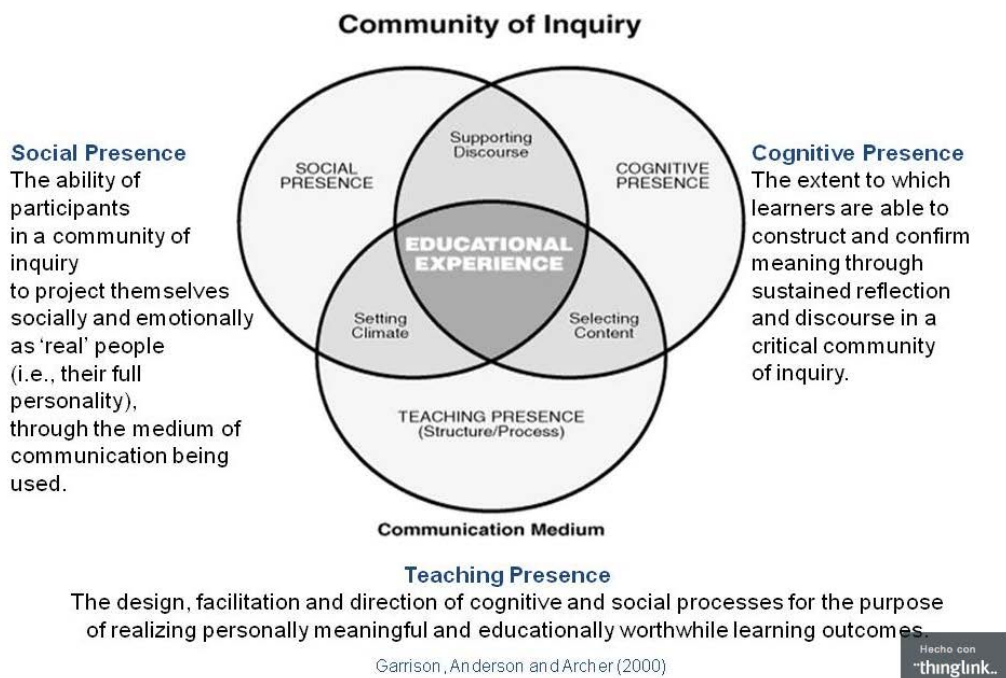


Figura 8. Comunidad de investigación
(Garrison, Cleveland-Innes y Vaughan, 2016)

En la Figura 8 podemos ver cómo las tres presencias tienen una función determinante que resulta importante para el resto de presencias y, donde hay confluencia de las tres, se considera que se dan los elementos necesarios para que la experiencia educativa sea de calidad.

Ahora bien, las presencias se dan en la interacción y vale la pena detenerse en estudios previos sobre las tres presencias a través de diferentes canales de comunicación mediada por computadora.

3.4.5 Las tres presencias en la CMC

Son muchos los estudios enmarcados en la propuesta didáctica de las presencias social, docente y cognitiva descrita por Garrison y Anderson (2010) en los que se investiga la

interacción en medios asíncronos, concretamente, en foros de discusión (Swan, 2001; Garrison *et al.*, 2001; Garrison y Anderson, 2003; Garrison y Cleveland-Innes, 2005; Arnold y Ducate, 2006; García Cabrero *et al.*, 2008). Se entiende que la interacción escrita resulta el medio óptimo para desarrollar el pensamiento crítico y aprendizaje de alto orden: «*writing has some inherent and demonstrable advantages over speech when one person or a group is engaged in rigorously thinking through a problem*» (Garrison, Anderson y Archer, 2001, p. 3).

Aunque es indudable que los canales asíncronos y escritos permiten una mayor reflexión a los participantes, ante la proliferación de canales de comunicación mediada por computadora que se ha dado en los últimos tiempos y su imbricación en la vida cotidiana, cabe preguntarse si los foros son el único canal a tener en cuenta en la investigación de la interacción en comunidades de aprendizaje o investigación, especialmente cuando el foco de atención es el desarrollo de la competencia comunicativa y digital. También podría parecer limitado centrarse en un único modo de comunicarse cuando hoy en día contamos con canales a caballo entre la sincronía y la asincronía, la oralidad y la escritura, que son ricos contextual y comunicativamente.

Es más, Garrison y Anderson (2010, p. 21) manifiestan «El reto está en diseñar y crear un contexto, con niveles suficientes de presencia social, que sea coherente con los contenidos y refuerce los objetivos educativos que alimentarán la presencia cognitiva así como la obtención de resultados de alto nivel.»

¿Qué ocurriría si en el contexto del proyecto educativo se contempla el uso de diferentes canales de comunicación para el desarrollo de diferentes competencias, entre ellas la comunicativa? En este caso, consideramos justificado que el estudio de las presencias no se limite a foros de discusión escritos y asincrónicos sino que se abra la posibilidad a analizar cómo se dan las presencias en otros canales de CMC.

No tenemos conocimiento de estudios que exploren canales síncronos y multimodales a excepción de Satar (2010, 2015). Esta autora explora cómo se da la presencia social en el mantenimiento de la interacción entre aprendientes de inglés lengua extranjera turcos en un contexto no formal de aprendizaje comunicándose en pares mediante Skype.

De su estudio extrae algunos de los indicadores más relevantes para la presencia social en videoconferencia: preguntas, información contextual, reciprocidad, atención, colaboración, tiempos de respuesta, turnos y silencios.

Es un análisis interesante porque abre el camino a explorar nuevos canales y por su capacidad para interpretar y dar valor a cuestiones únicas del canal como las miradas. No obstante, el estudio tiene algunas características que lo alejan del presente estudio. Por ejemplo, se da en un contexto no formal de aprendizaje. Los participantes son voluntarios y no reciben ningún tipo de evaluación. Además, todos los participantes son turcos y profesores de inglés en formación. En principio, los participantes tienen el mismo estatus y no hay presencia docente. El contexto y la falta de evaluación puede haber hecho que la presencia social se manifestara en este estudio de maneras diferentes a como se daría en otros contextos de educación formal. Esto en principio no afecta a los resultados del estudio puesto que el objetivo es extraer indicadores de presencia social y no se establece ninguna escala de peso en los indicadores, es decir, no se sabe cuáles son más fácilmente interpretables o cuáles tienen mayor importancia para los interlocutores. No obstante, es muy probable que en estudios de la presencia social en otros contextos algunos de estos indicadores no se dieran de la misma forma. Por otro lado, al pertenecer todos los participantes a la misma cultura y ser un grupo muy homogéneo, es probable que se haya aumentado la capacidad para interpretar adecuadamente el posicionamiento del interlocutor, minimizando malentendidos. Finalmente, es un estudio en el que no se plantean las otras dos presencias, docente y cognitiva, que deberían tener una importancia destacada en contextos de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, desde un punto de vista socioconstructivista, la creación de comunidades de aprendizaje resulta el contexto idóneo para explotar las posibilidades del ALAO. Para la correcta formación y mantenimiento de dichas comunidades es importante que se den tres presencias en la interacción, social, docente y cognitiva. La manera en cómo se dan y negocian estas presencias será fundamental para la generación y el flujo de conocimiento.

Ahora bien, empezamos este capítulo centrados en el aprendizaje de español como lengua extranjera y nos hemos desviado al aprendizaje en línea en general. Queremos terminar este capítulo cerrando el círculo con la siguiente sección en la que contrastamos la cuestión de las tres presencias y la telecolaboración 2.0.

3.5 Las tres presencias y telecolaboración 2.0, puntos en común

Por un lado, la formación de comunidades de investigación en el *e-learning* es una propuesta destinada a promover un cambio socioconstructivista en la educación superior. (Garrison y Anderson, 2010). En esta comunidad estudiantes y profesores tienen un rol importante en la generación de conocimiento pero se fomenta la independencia cognitiva y la interdependencia social.

La telecolaboración en cambio conecta estudiantes. También tiene un foco socioconstructivista porque está basada en principios de autonomía y reciprocidad, que resultan similares a los conceptos de independencia cognitiva e interdependencia social que se promueven en las comunidades de aprendizaje. De hecho algunos estudios utilizan el término de comunidad de aprendizaje (Hampel *et al.*, 2005) o directamente lo estudian (Moraes da Silva, 2012). Además, otros autores estudian los beneficios del andamiaje entre nativos y no nativos en contextos de telecolaboración:

Input and interaction are not sufficient for language development. Scaffolding from an expert or a more advanced learner of the language within a learner's zone of proximal development (ZPD) is also indispensable to the learner's development. In particular, scaffolding from an expert can help a learner gradually move from conducting other-regulated performances to engaging in self-regulated ones. (Jin, 2013, p. 194)

Aunque en este caso, el rol del docente queda a la sombra porque se mantiene fuera de la interacción su rol es absolutamente necesario para guiar a los estudiantes en las interacciones, promover la discusión y el entendimiento intercultural y diseñar una propuesta que resulte significativa en ambos bandos del intercambio.

La mayor diferencia se encuentra en los objetivos que persiguen ambas propuestas. Mientras que las CoI se centran en estudiar el desarrollo del pensamiento crítico para provocar aprendizaje profundo sin especificar en qué área del conocimiento, la telecolaboración se centra en el desarrollo de competencias, principalmente lingüísticas,

comunicativas e interculturales aunque puedan darse otras dependiendo de las características del proyecto. Ahora bien, se puede argumentar que para el desarrollo de competencias también se requieren procesos cognitivos profundos. Además, ambos objetivos se logran y pueden observarse hasta cierto punto a través de la interacción.

Para el buen desarrollo de una propuesta enmarcada en el CoI es necesaria la presencia social para que se generen vínculos necesarios para general la comunidad, un entorno seguro en el cual promover la interacción. Sin embargo, los estudios al respecto demuestran que la presencia social no es suficiente para que se dé el aprendizaje y que en exceso, puede inhibir la crítica y el debate necesarios para el pensamiento crítico (Garrison y Anderson, 2010). De la misma manera, es necesario que en proyectos de telecolaboración las personas implicadas generen una relación social adecuada que permita mantener la interacción y la implicación de los participantes a lo largo del tiempo. No obstante, vínculos afectivos demasiado estrechos podrían conducir al abandono de los objetivos de aprendizaje en pro de la comunicación meramente social y al uso de una lengua vehicular diferente a la lengua meta (Mullen, Appel y Shanklin, 2009). De hecho, como hemos mencionado, algunas propuestas, como el TandemMooc (véase sección 3.2) restan atención al establecimiento de vínculos fomentando una interacción con múltiples interlocutores sin que haya la necesidad de repetir pareja de intercambio (Appel y Pujolà, 2015).

Buena parte de los estudios sobre las tres presencias se dan en CMC asíncrona, y en particular en foros de interacción puesto que la asincronía permite la reflexión y disminuye la presión temporal para responder. No obstante empiezan a abrirse paso propuestas para aprovechar canales síncronos como la video conferencia (Satar, 2010, 2015) o mundos virtuales (Pellas y Kazanidis, 2012). Por su parte, los proyectos de telecolaboración suelen explorar el potencial de la CMC tanto asíncrona como síncrona que estén disponibles en cada momento, desde el correo electrónico hasta los mundos virtuales (Guth y Helm, 2010).

Así pues, si bien ambos marcos están claramente definidos, actualmente encontramos muchos puntos de unión en los que ambas propuestas coinciden. Estos terrenos en común son interesantes para el logro de las metas que concretas que persiguen ambas propuestas y nos parecen interesantes líneas de investigación que profundicen en estos puntos en común.

En este capítulo hemos hablado de propuestas para la enseñanza de ELE en línea y de proyectos de telecolaboración para la enseñanza de aprendizaje de lenguas extranjeras. Además hemos hablado de la importancia de las comunidades de aprendizaje en el marco general del *e-learning*. Finalmente, hemos visto los puntos en común entre el estudio de las presencias social, docente y cognitiva y la telecolaboración. A continuación cambiamos el foco del aprendizaje de lenguas extranjeras a los docentes, quienes deben establecer las bases para que se dé dicho aprendizaje. En el próximo capítulo, tratamos la formación de profesores de lenguas extranjeras.

Capítulo 4: Formación de profesores de lenguas extranjeras

En interés por la formación de profesores de español como lengua extranjera parece ser amplio. Si realizamos una búsqueda de masters oficiales ofrecidos por universidades españolas podemos ver que son diversas las universidades que lo ofrecen: Universidad de Sevilla, Universidad Antonio Nebrija, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Salamanca, entre otros. En Cataluña, la UB lleva 25 años impartiendo su Máster en formación de profesores de español como lengua extranjera (MPELE) de manera presencial. A distancia, UNIBA ofrece desde el año 2014 un master de formación de profesores a distancia. También el Instituto Cervantes tiene ofertas formativas para iniciarse o profundizar en conocimientos. No obstante, estos son solamente algunos ejemplos que nombramos para ejemplificar la oferta formativa y no pretendemos ser exhaustivos. Más interesante si cabe es explorar respecto el papel del profesor y en qué cuestiones se incide en la formación.

El papel del profesor hoy en día está claramente delineado mediante todo un conjunto de competencias descritas en profundidad. Para el Instituto Cervantes (IC), son ocho las competencias clave del profesor de lenguas extranjeras, con sus competencias específicas. Se resumen en la Figura 9 a continuación:

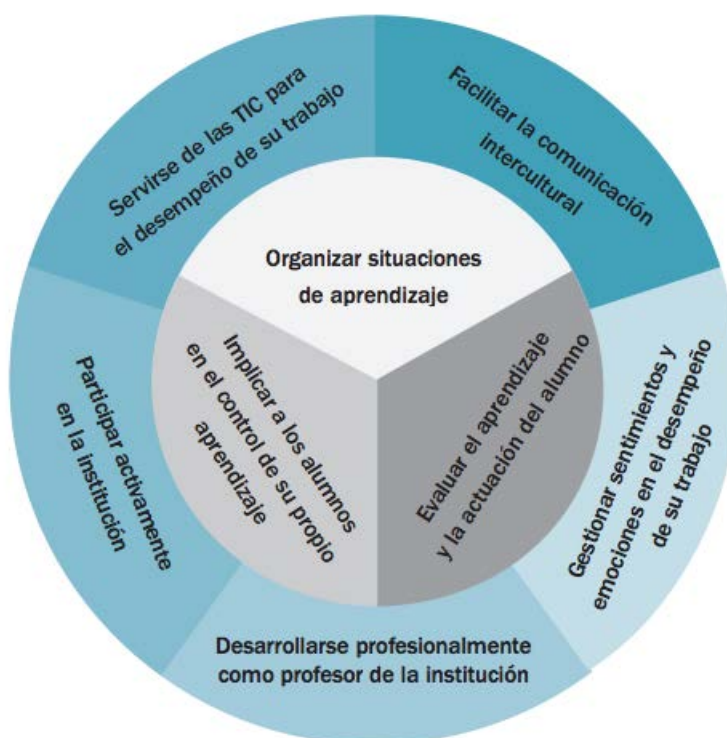


Figura 9. Las competencias clave del profesorado
(Instituto Cervantes, 2012, p. 8)

Como podemos observar, en el centro del círculo se encuentran esas competencias enfocadas principalmente en la relación del profesor con los alumnos, tanto en lo que se refiere a la gestión, diseño y evaluación de la enseñanza como a competencias que implican la interacción entre el alumno y el profesor como gestionar el aula (competencia específica de *Organizar situaciones de aprendizaje*) o promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles (dentro de la competencia *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*).

Por otra parte en el exterior del círculo tenemos esas competencias que promueven, entre otras cosas, que los profesores sigan una formación continua y se desarrollen dentro de la institución, como individuos dentro de la profesión o como individuos inscritos en un marco cultural.

Resulta imposible elegir de todo este marco competencial un puñado de competencias que sean más importantes que otras porque, además de ser valiosas en su conjunto, dichas competencias están estrechamente relacionadas. Por ejemplo cuando se habla de promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender (dentro de la competencia *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*) podemos suponer que esos medios y recursos además de analógicos sean digitales así que estaría dentro de otra subcompetencia: *Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje* (dentro de *Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo*).

Estas competencias engloban las características que Martín Peris había descrito en 2009 sobre el perfil del profesor. Este perfil implica que los profesores estén atentos tanto a los procesos, a las vivencias y experiencias emocionales que se dan en el aula, como a los productos, es decir, la producción del alumno. En otras palabras, además de gestionar las actividades del aula, programando, dando la clase y evaluando, también debe estar atento a los procesos cognitivos y emocionales por los que pasan los alumnos y a las relaciones interpersonales que se dan en el aula. Atender a los procesos, requiere por parte del profesor una sensibilidad «hacia sus alumnos como individuos, como aprendientes, y como miembros de otras comunidades culturales» (p. 178). En este sentido el Instituto Cervantes (2012) especifica que parte de *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* supone:

conocer a sus compañeros y al alumno, sus emociones, sus sentimientos, sus pensamientos y sus necesidades, que comprende aunque no siempre comparte, desarrollando interés por lo que cuentan o interpretando su lenguaje verbal y no verbal (p. 24)

Así pues existen toda una serie de competencias interrelacionadas que los profesores de lengua deben desarrollar mediante la formación y la práctica. En la próxima sección vamos a adentrarnos algo más las competencias digitales de los profesores de lenguas por el peso relevante que estas tienen en el presente trabajo.

4.1 Formación de profesores y competencias digitales

Una de las competencias clave del IC (2012) es «Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo» que se refiere a:

capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional). Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital. (p.27)

Esta competencia requiere pues que los profesores conozcan las herramientas digitales y las apliquen en el desarrollo de su trabajo al tiempo que fomentan su uso en los alumnos. Mencionamos en la introducción del presente trabajo las dificultades personales que nos encontramos en contextos de formación a profesores cuando impartimos la asignatura *TIC para el aprendizaje y la enseñanza de ELE*. Más allá de la anécdota, Guichon y Hauck (2011) recogen las conclusiones de diferentes estudios que confirman la percepción de no avanzar lo suficiente en la formación de profesores de lenguas extranjeras en el terreno del ALAO.

En este mismo artículo se listan una serie de competencias tecnico-pedagógicas que los profesores de L2 deben adquirir en su formación y que traducimos a continuación:

- Evaluar el potencial y los límites de las tecnologías para el aprendizaje de lenguas y culturas
- Llevar a cabo un análisis de necesidades para valerse de las tecnologías adecuadas en el momento adecuado dentro de una secuencia didáctica
- Manejar aplicaciones y herramientas básicos y resolver problemas técnicos sencillos

- Diseñar tareas adecuadas
- Diseñar interacciones dentro y fuera del aula aprovechando las posibilidades tecnológicas
- Repensar el contrato entre aprendientes y colegas
- Gestionar el tiempo y optimizar la integración de las tecnologías (*ibid*, p. 191)

Más adelante, en sus conclusiones, se añade que los profesores de lengua a lo largo de su formación y durante su carrera profesional deberían experimentar personalmente las herramientas y los procesos que deberán usar en su práctica docente. Además, deberán ser capaces de reflexionar e investigar sobre su práctica docente y el desarrollo de las clases para entender los procesos de aprendizaje y a los estudiantes de L2. Así que la práctica y la reflexión deberían ser parte fundamental de la formación de los profesores. En la siguiente sección profundizamos en esta segunda cuestión.

4.2 La reflexión en el profesor en formación

Guichon (2009) describe la metacompetencia de los profesores, es decir, el conocimiento consciente sobre la práctica docente que surge a partir de la reflexión sobre su actividad (p. 171). Esa metacompetencia permite a los profesores:

- identificar competencias en construcción y distinguirlas de comportamientos improvisados
- articular la práctica y el conocimiento teórico
- identificar áreas de desarrollo profesional
- ser capaz de transferir las competencias recién adquiridas a otros contextos profesionales. (p. 172)

Ahora bien, la capacidad de reflexión constante no es algo innato sino que debe capacitarse a los profesores para dicha práctica. De este modo, se propone una modalidad de formación que pasamos a describir a continuación.

4.2.1 La práctica reflexiva

Se trata de una metodología enfocada en la formación docente que parte de la teoría socioconstructivista (Vigotsky, 1878). Esteve y Carandell (2009) la definen de la siguiente manera:

La pràctica reflexiva és una metodologia de formació que té com a elements principals de partida les experiències de cada docent en el seu context i la reflexió sobre la pròpia tasca pedagògica. Es tracta d'una línia formativa que parteix, per tant, de l'individu i no pas del saber teòric, i que té en compte l'experiència personal i professional per actualitzar i millorar la tasca docent. Aquest model de formació, a més d'aprofundir en el coneixement de la matèria, la didàctica i la pedagogia, pretén també que el professorat sigui capaç d'autoformar-se, perquè converteix (o pretén convertir) la reflexió en i sobre la pràctica en un hàbit conscient que s'integra en l'activitat de cada dia (p.48).

González, Atienza y Pujolà (2015) destacan la importancia de esta capacitación en el proceso formativo en los profesores de ELE porque además de ser una de las competencias exigidas al profesor de lenguas, como hemos visto en la primera sección de este capítulo, es una actividad fundamental para la formación continua y necesaria para que el profesor a su vez fomente la reflexión en sus propios alumnos. Estos autores proponen los portafolios de aprendizaje como herramienta idónea para fomentar esta práctica reflexiva en los profesores en formación.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo llevar a cabo esa práctica reflexiva. Se han propuesto diferentes ciclos de reflexión que establecen los pasos a seguir: Modelo reflexivo ALACT (Korthagen, 2001), Modelo Ciclo de Kolb (Kolb, 1984), Modelo reflexivo de Wallace (Wallace, 1991, p.49), Modelo ATOM (Traveset, 2007), Método R4 (Domingo, 2008) (citados en Pueyo, 2016). Nos gustaría mencionar uno en concreto creado por Domingo y Gómez (2014) para el practicum de estudiantes de magisterio de la Universidad Internacional de Catalunya donde se proponen 5 fases de reflexión:

- R1: Fase de Reflexión 1. Seleccionar una situación práctica del aula concreta y vivida que se desee analizar.
- R2: Fase de Reflexión 2. Reconstruir por escrito la experiencia a posteriori para centrar la mente y depurar la acción sobre la cual reflexionar.
- R3: Fase de Reflexión 3. Reflexión individual autorregulada: conocimiento en la acción (conocimiento y bagaje formativo personal de cada docente: cognitivo, vivencial, teórico, experiencial, emocional, etc.); reflexión en la acción: reflexión sobre una acción que se produce en el mismo momento de la práctica y que obliga a cambiar la rutina.
- R4: Fase de Reflexión 4. Reflexión compartida o grupal. Interacción y contraste con otros colegas, el conocimiento teórico o uno mismo.
- R5: Fase de Reflexión 5. Planificar la nueva intervención y optimizar la propia práctica.
(citado en Pueyo, 2016, p. 48)

En ese proceso de reflexión, el papel del tutor es fundamental para ofrecer retroalimentación sobre la reflexión del formando. Esta retroalimentación debe modularse desde una perspectiva didáctica de manera que promueva procesos cognitivos en el formando, en particular procesos de autorregulación (de focalización de la atención, de contraste o comparación, de puesta en relación, de análisis, entre otros). Además, debe ser capaz de ayudar al formando a comprender la importancia de este proceso de reflexión en su autonomía en el aprendizaje y desarrollo profesional (Pueyo, 2016, p. 400).

A lo largo de este capítulo hemos hablado de competencias del profesor en general o en el uso de las TIC. No obstante, puesto que las competencias para el tutor en línea son muy diferentes de aquellas necesarias en la modalidad presencia (Hampel y Stickler, 2007) en la próxima sección vamos a ver con mayor detalle qué competencias específicas se necesitan para ser tutor en línea.

4.3 Competencias del tutor en línea

El rol del profesor ha cambiado en los contextos en línea de la misma manera que en la clase presencial según el desarrollo de los diferentes enfoques y metodologías de los que hablamos en el capítulo anterior y en el segundo. Así, mientras que en los años 60 la

computadora era vista como un sustituto del tutor basándose en una teoría conductista del aprendizaje, los paradigmas socioconstructivistas permiten concebir el uso de la tecnología como el medio para permitir la comunicación entre personas.

Respecto al papel del tutor online Hauck y Stickler (2006, p. 465) mencionan la necesidad de que el tutor en línea:

- se adapte a diferentes roles incluidos los de profesor, administrador, gestor de problemas y co aprendiz
- puedan recurrir a diferentes estilos de enseñanza (cognitiva, social, etc.)
- y desarrollen nuevas habilidades en docencia electrónica³³.

Y esta visión del rol del profesor coincide con las presencias social, docente y cognitiva en la interacción en las CoI de Garrison y Anderson (2010) mencionadas en la sección 3.4.

De hecho, Hampel y Stickler (2005) afirman que además de la atención que siempre se ha dado a formar a los profesores en cuestiones técnicas es importante que los profesores adquieran estrategias y técnicas para facilitar el aprendizaje en línea y guiar a los estudiantes en el aprendizaje individual y colectivo y remarcan la importancia de la considerar la creación de comunidades de aprendizaje como una estrategia propia del tutor en línea.

Por su parte, Hauck y Stickler (2006, p. 472) mencionan respecto a los retos de formar a profesores en el uso de la tecnología:

While we continue to develop and explore new ways of using online media, “teaching is indeed learning,” and it will probably take a little longer to establish not only what it takes to teach online but also how we learn to teach online.

Some of the challenges that lie ahead of us are

- 1. multimodality and new literacies,*
- 2. open source/open content, and*
- 3. online tutor training on a larger scale*

³³ La traducción es nuestra.

Estas autoras proponen la siguiente pirámide de competencias (véase Figura 10) que deben adquirir los tutores en línea. Después de la imagen describimos los diferentes escalones y, basándonos en las autoras, ponemos ejemplos concretos relacionados con los canales de comunicación que más nos interesan en este trabajo, videoconferencia y chat:

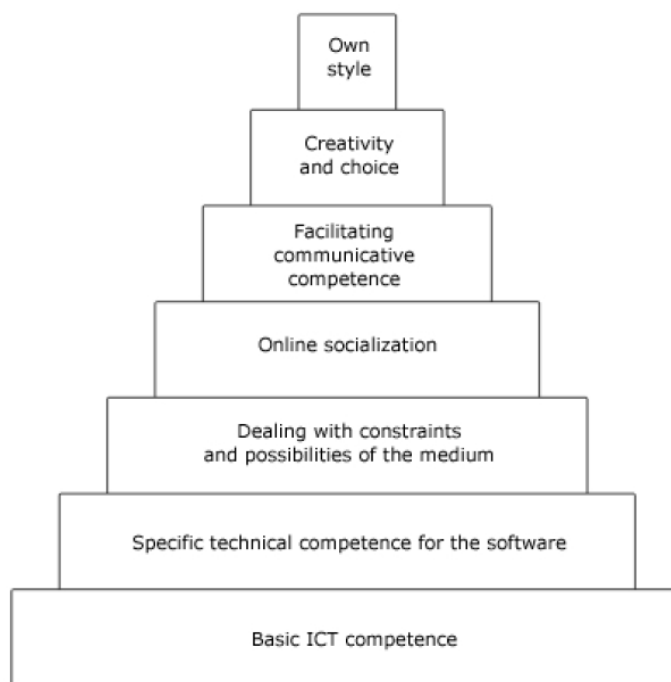


Figura 10. Pirámide de destrezas del tutor en línea
(Hampel y Stickler, 2005)

En la base de la pirámide se encuentra el conocimiento técnico de las TIC que se entiende que abarca desde hacer un uso básico del computadora o dispositivos móviles al uso de las aplicaciones más generales, que hoy en día serían Google Drive, Skype o Hangouts de Google, un entorno virtual de aprendizaje, etc.

El segundo escalón de la pirámide se refiere a una destreza mayor en el uso de ciertas aplicaciones para enseñar lenguas. Ahora bien, también tienen cabida las aplicaciones diseñadas para comunicar, aunque no se hayan diseñado específicamente para la enseñanza de lenguas extranjeras. Así que podríamos mencionar en este grupo de actividades saber guardar y compartir los archivos de WhatsApp, saber grabar y compartir videoconferencias, utilizar en profundidad algunas herramientas dentro del EVA como wikis, foros, etc.

El tercer escalón está relacionado con los problemas y limitaciones intrínsecos al uso de la tecnología. Saber que en videoconferencias puede haber ruido y retrasos en el sonido a saber aprovechar el backchannel para mantener la comunicación abierta en casos de dificultades técnicas. También relacionado a la toma de conciencia de las limitaciones de ciertas estrategias visuales como gestos o mímica en un canal audiovisual o la dificultad que entraña leer textos muy largos en WhatsApp.

La socialización se refiere la capacidad de comunicar efectivamente, también a cuestiones básicas de *netiqueta* como el significado de escribir con mayúsculas o preguntar al interlocutor si está listo para comenzar la grabación. Además, se refiere a esa importante labor de fomentar la creación de vínculos sociales que favorezcan la creación de comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo. De hecho Meskill y Anthony (2014) concluyen que la atención a la formación de comunidades mediante la instrucción forma parte del repertorio de habilidades de profesores experimentados.

Facilitar la competencia comunicativa (digital) se refiere al uso de los diferentes canales para comunicarse, a la gestión de los turnos de habla y, aunque estas autoras no lo mencionan, también a conocer y transmitir las características de la comunicación a través de los canales poniendo atención a posibles diferencias relacionadas con la cultura de los interlocutores en los usos y significados de elementos, lingüísticos o no, de la CMC.

La creatividad y elección están relacionadas con la capacidad de los profesores de utilizar las TIC, los materiales de manera adecuada y significativa y encontrar maneras innovadoras de utilizarlos en su práctica docente. Por ejemplo, crear un juego por WhatsApp para practicar alguna destreza o ítem lingüístico.

Finalmente, la creación de un estilo propio se consigue con la práctica y con la adquisición progresiva de seguridad y confianza.

Este loable intento por definir las competencias que deben alcanzar los profesores para ser tutores en línea ha sido contestado por Compton (2009). Se destacan cuatro críticas a la pirámide de habilidades:

- El hecho de que algunas destrezas puedan, e incluso deban, adquirirse de manera simultánea porque se encuentran estrechamente relacionados. Por ejemplo, la *adquisición de competencias en software específico* y *gestionar las limitaciones* y

posibilidades del medio. O la *socialización* y la *facilitación de la comunicación*, puesto que una difícilmente puede darse sin la otra.

- No hay una indicación clara sobre en qué escalón de la pirámide un profesor está listo para empezar a enseñar.
- De toda la pirámide, la única destreza específica para tutores de lenguas extranjeras en línea es la de facilitar la competencia comunicativa en línea.
- Finalmente, faltan mencionar destrezas importantes como la aplicación de teorías del aprendizaje específicas para el aprendizaje en línea, así como la evaluación y el diseño de las tareas. (pp.80-81).

Por estos motivos, Compton (*ibid*) propone un marco más amplio (véase Figura 11) en el que se incluyen etapas de conocimiento de principiante a competente a experto. No se plantean estos niveles como compartimentos estancos sino como un continuo en el conocimiento.

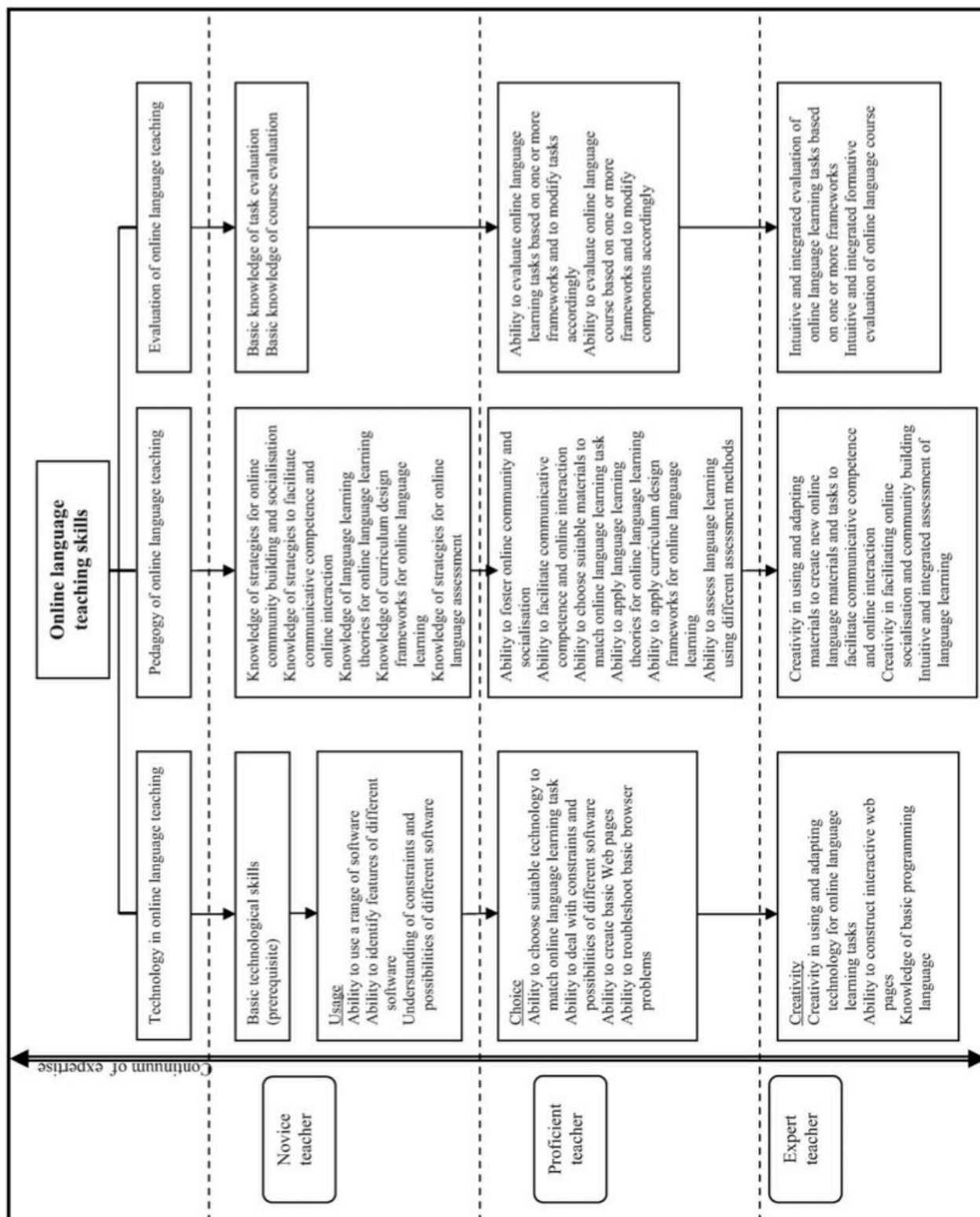


Figura 11. Marco para el desarrollo de destrezas para el tutor online Compton (2009, p. 82)

Se definen tres áreas de desarrollo clave en la enseñanza en línea: la tecnología, la pedagogía y la evaluación:

- la tecnología está relacionada con los conocimientos y destrezas para manejar hardware y software
- la pedagogía se refiere al conocimiento y habilidades necesarios para gestionar las actividades didácticas
- La evaluación se refiere al conocimiento y habilidades necesarios para determinar si la tecnología utilizada, las tareas y los resultados de las propuestas son adecuados en relación a los objetivos pedagógicos que se persiguen (p.81)

Y los niveles de competencia están relacionados con el conocimiento (en niveles iniciales), la habilidad (en el siguiente nivel) y la creatividad (en el nivel de experto) en el uso de las herramientas y las aplicaciones pedagógicas que se dan a distancia.

La propuesta de Compton (2009) es que los programas de formación de profesores de segundas lenguas incorporen la posibilidad de introducir las cuestiones más básicas de la enseñanza en línea. Los conocimientos deberían darse de manera gradual y dando a los alumnos la oportunidad de conocer de primera mano las características de la enseñanza en línea y permitiendo que, aquellos que estén interesados, puedan alcanzar el nivel de experto.

Sin embargo, hay una cuestión que Compton (2009) no menciona y es que, durante la telecolaboración, en muchas ocasiones se dan cuestiones de interculturalidad, más aún cuando hablamos de enseñanza de segundas lenguas.

En el terreno intercultural, Belz (2003, véase sección 2.3.2) propone que los profesores de proyectos de telecolaboración son a su vez aprendientes interculturales. Esta autora investiga las comunicaciones por correo que se establecieron entre los profesores de un proyecto de telecolaboración entre estudiantes alemanes formándose como profesores de inglés y estudiantes estadounidenses de diferentes licenciaturas. Desde el marco teórico del realismo social analizó qué conflictos se habían producido entre los profesores. En sus conclusiones define cuatro cuestiones con las que los profesores deben lidiar: diferentes calendarios académicos, patrones de evaluación y la percepción cultural de la cantidad de trabajo apropiada para los estudiantes, el valor que se le otorga a diferentes aspectos del currículum y las diferencias en la configuración física de las universidades y las horas de

contacto con los alumnos. Este marco cultural (véase la sección 2.3.2 sobre competencia comunicativa intercultural) provoca potencialmente tensiones que los profesores deben atender, comprender y resolver.

En la sección anterior describimos la importancia de la reflexión en la formación de profesores sin especificar en qué contexto de enseñanza se encontraban inmersos los profesores. En el contexto en línea, Levy (2009) propone un modelo de dos fases para desarrollar competencias en línea de los tutores que consiste en llevar a cabo prácticas que le permitan desarrollar competencias tecnológicas y pedagógicas. Tras la práctica el tutor en formación lleva a cabo una reflexión personal guiada y recibe el feedback de compañeros y profesores, lo que le lleva a un círculo reflexivo ideal para la formación. Y es que tanto la práctica como la capacidad reflexiva son fundamentales para la formación de los docentes.

En resumen, la formación de profesores de lengua a distancia suma la compleja relación de competencias docentes que se exigen en la enseñanza presencial con estrategias y competencias específicas para la tutorización en línea. Las propuestas para formar profesores en línea señalan la necesidad de que los profesores en formación tengan la oportunidad de experimentar con el contexto en línea y con diferentes herramientas tecnológicas para ganar seguridad y comenzar el desarrollo consciente de sus competencias docentes. Para ese desarrollo, la reflexión guiada o contrastada con los compañeros es un elemento clave. Con esto terminamos de describir el marco teórico del presente trabajo. En el próximo capítulo establecemos los objetivos y preguntas que dan pie a esta investigación.

Capítulo 5: Objetivos y preguntas de investigación

Este estudio tiene como objetivo analizar las presencias social, cognitiva y docente en la interacción en un proyecto de telecolaboración entre aprendientes de ELE y profesores en formación de ELE. Se trata del proyecto RUG-UB entre la Universidad de Groningen y la Universitat de Barcelona y que se describirá con detalle en el capítulo 6 del presente trabajo.

Preguntas similares a las presentadas a continuación fueron el objeto de investigación en el trabajo de final del Máster de Formación de Profesores de ELE que realizó la presente investigadora en el año 2011. En ese trabajo titulado *La interacción en un curso de español lengua extranjera a distancia*, se diseñó e impartió un curso de español como lengua extranjera de cinco semanas a distancia en un contexto no formal a ocho estudiantes distribuidos en diferentes países entre Europa y América.

Se analizaron las conversaciones mantenidas por los alumnos entre sí y con la profesora a través de los blogs, foros, correos y muro de noticias del entorno virtual de aprendizaje, Schoology. Mediante un análisis de contenido se procedió a realizar un recuento de las presencias en la interacción. Al observar con mayor detalle la presencia social surgida a lo largo de las semanas se hizo patente la importancia de dicha presencia en la configuración de las relaciones que fueron estableciendo los alumnos y en el establecimiento de una comunidad de aprendizaje.

La limitación principal del trabajo fue haber dejado fuera de la investigación las conversaciones síncronas que la profesora mantuvo por Skype con los alumnos y cómo fomentar esas conversaciones entre ellos. También abrió la pregunta de cómo se comportan las presencias en las interacciones orales.

El proyecto en el que se enmarca esta investigación, descrito brevemente en la introducción de la presente investigación, presenta unas características diferentes al trabajo mencionado anteriormente. Para empezar cambia el contexto puesto que el proyecto RUG-UB está circunscrito al ámbito universitario formal, es una actividad obligatoria y evaluada para los participantes. Además, no se trata de un curso general de lengua, sino que es un proyecto de telecolaboración 2.0 en el que los alumnos, estudiantes de ELE por un lado y profesores de ELE en formación por otro, interactúan en parejas en algunas actividades y en grupos de

cinco o seis estudiantes en otras. Los canales que utilizan los estudiantes también son otros. En este caso, los alumnos deben usar el videochat de SpeakApps para las interacciones orales, WhatsApp para una tarea y como canal de comunicación. Además, tienen la libertad para elegir otros canales y aplicaciones web para comunicarse y realizar las actividades. Así pues, la CMC presentará características diferentes a la del proyecto del máster que hemos mencionado. Finalmente, los objetivos de cada proyecto también son diferentes. En el año 2011 el objetivo era el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes extranjeros. En el presente trabajo, los objetivos se multiplican: se mantiene el desarrollo de la competencia comunicativa para los estudiantes de ELE pero además se contempla el desarrollo de la competencia comunicativa digital y el desarrollo de la competencia intercultural para ambos grupos, además se añade el desarrollo de competencias docentes en los profesores en formación.

No obstante estas marcadas diferencias, ambos proyectos tienen en común el peso de la interacción para el desarrollo de competencias y el formato a distancia y en línea. Como hemos visto en los capítulos 2, 3 y 4 del presente trabajo, el desarrollo en la tecnología y en la forma de generar conocimiento y comunicarse evidencian la necesidad de analizar cómo desarrollar mediante la interacción múltiples competencias en estudiantes de lenguas extranjeras y sus profesores mediante el uso de la tecnología y esto es particularmente relevante en el ámbito de la educación a distancia.

Diferentes autores (Garrison y Anderson, 2010, Arnold y Ducate, 2006, Garrison, Anderson y Archer, 2001) sostienen que analizar las presencias docente, social y cognitiva en la interacción en el marco del *e-learning* puede ayudarnos a entender y valorar el adecuado desarrollo de la interacción. Si bien estos autores se centran en *e-learning* y analizan la CMC en foros de discusión, tras el trabajo de fin de máster descrito anteriormente, concluimos que, incluso en un contexto más específico, el del aprendizaje de lenguas extranjeras y analizando otros canales asíncronos el gran marco de las presencias sacaba a la luz cuestiones interesantes sobre la interacción y el desarrollo del curso. Además, hemos visto en el capítulo 3 cómo los proyectos tipificados como telecolaboración 2.0 guardan importantes puntos en común con las propuestas de Garrison y Anderson (2010) para el *e-learning* especialmente en lo que respecta al peso de la interacción para el desarrollo conjunto del conocimiento. Así

pues, en esta ocasión nos proponemos usar el mismo marco pero añadiendo las interacciones síncronas puesto que son un pilar en el desarrollo del proyecto y de la competencias meta.

Buena parte de las investigaciones sobre proyectos de telecolaboración de que tenemos constancia se centran a estudiar cuestiones como la negociación de significados (Blake, 2000; Smith 2003; Pelletieri, 2010), la atención a la forma (Vinagre y Muñoz, 2011; O'Rourke, 2005, Jin 2013, Lee 2008) o el desarrollo de la competencia intercultural (Hauck, 2007 y 2010; Ware y Kramsch, 2005; Belz 2002 y 2003).

Sin embargo, en este estudio se pretende observar la interacción en su conjunto con un foco en la dimensión social del aprendizaje. En un proyecto de estas características es fundamental hacerlo puesto que se une a grupos de estudiantes geográficamente distanciados e inscritos en contextos socioculturales y marcos institucionales diferentes (Belz, 2002, 2003) para desarrollar mediante la interacción múltiples competencias en el centro de las cuales se sitúa la competencia comunicativa digital. Así pues, el foco para analizar este proyecto en su conjunto debe ser más amplio y debe estar centrado en la interacción de los participantes con especial atención al desarrollo y negociación de su posicionamiento. Esta observación nos podría llevar en última instancia a saber cómo guiar las interacciones que se llevan a cabo en el proyecto de telecolaboración de forma que se explote al máximo el potencial de la telecolaboración.

Por todo ello, los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- Describir cómo se dan las presencias social, docente y cognitiva en la comunicación mediada por computadora que se genera en el marco de las tareas en un proyecto de telecolaboración entre estudiantes y profesores en formación como lengua extranjera.
- Analizar la posible relación existente entre estas tres presencias.
- Analizar si existe relación entre las presencias y la satisfacción de ambos grupos de estudiantes plasmada en las reflexiones que realizaron a lo largo del proyecto.

Todo lo anterior podría arrojar luz sobre una nueva perspectiva para guiar a los profesores en formación en su adquisición de competencias docentes y comunicativas para que trabajen colaborativamente con sus compañeros de proyecto no nativos extrayendo el

máximo provecho de la experiencia en el desarrollo de competencias comunicativas y digitales.

A continuación detallamos y justificamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se dan las presencias social, docente y cognitiva en la interacción llevada a cabo en las diferentes actividades del proyecto de telecolaboración RUG-UB entre estudiantes y profesores en formación de ELE?

La primera pregunta tiene como objetivo describir a nivel macro y meso mediante un análisis cuantitativo de qué manera se dan las tres presencias en el conjunto de las interacciones tomando como variables las tareas que llevan a cabo y los participantes.

Arnold y Ducate (2006, p. 56) mencionan divergencias entre su estudio y Garrison *et al* (2001) en los resultados obtenidos en relación al porcentaje de la presencia social frente a la cognitiva y la docente. Así pues, será interesante ver en qué medida se dan las presencias en el conjunto del proyecto y, a nivel meso, si predomina alguna categoría dentro de cada presencia.

Una de las posibles razones que Arnold y Ducate (*ibid.*) dan para estas diferencias está en la evaluación. Así pues tendremos que tener en cuenta la diferencia en el peso que tiene el proyecto para ambos grupos de participantes. Recordemos que para los alumnos de la RUG el proyecto supone un 10% de la nota final de la asignatura mientras que para los de la UB supone el 50% de la nota de una asignatura troncal. Además, la evaluación está relacionada con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Recordemos que cada tarea persigue objetivos en común y objetivos diferentes para cada grupo. Así pues, podría presentarse variación en las presencias según cada actividad propuesta.

Por otro lado, hemos visto en el capítulo dedicado a la CMC que algunos estudios apuntan a diferencias en la manera de comunicarse en los diferentes canales. Hauck (2008, p. 20) afirma que todos los tipos de CMC suponen distancia entre los interlocutores pero que las posibilidades de comunicación de cada canal crean distintos entornos de aprendizaje que a su vez fomentan diferentes niveles de interacción.

Además, muchos de los estudios realizados en el marco de las presencias en el *e-learning*, se realizan en foros de discusión. Por ese motivo, será necesario observar cómo se dan las presencias en los dos canales principales en los que se sustenta la interacción en nuestro contexto, es decir, chats de WhatsApp y videoconferencias en SpeakApps.

Finalmente, Satar (2015, p. 498) señala que cada aprendiente proyecta la presencia social e interpreta la de los demás de manera diferente y que esta presencia se construye de manera colaborativa a lo largo de la interacción y del tiempo. Es lógico pensar que lo mismo ocurre con el resto de presencias, especialmente cuando los roles no son exactamente iguales dentro de la colaboración, así que será pertinente observar cómo los diferentes participantes del proyecto se posicionan en una u otra presencia. Además, de cuestiones individuales, es posible que estas diferentes percepciones vengan desencadenadas por diferentes competencias comunicativas interculturales (Guth y Helm, 2010) entre ambos grupos de participantes.

Este primer análisis nos dará una visión general sobre qué presencias se han dado y en dónde. El siguiente paso será ver en mayor detalle cómo se han dado. Así que nos planteamos una segunda pregunta:

2. ¿Cómo son las relaciones se establecen entre las presencias social, docente y cognitiva?

Esta cuestión viene sustentada por Garrison y Anderson (2010) cuando describen la interrelación de las presencias (véase Figura 8, p. 59). Además (*ibid* p. 81) señalan la importancia de encontrar el nivel óptimo de presencia social ya que en niveles muy bajos no habría comunidad de aprendizaje y niveles muy altos afectarían a la presencia cognitiva. Más adelante, cuando tratan la presencia cognitiva aseguran que son las presencias social y docente las facilitadores del proceso de aprendizaje. Es decir, que presuponen que hay una relación directa entre las presencias. Esta idea está también presente en Arnold y Ducate (2006) cuando plantean en sus conclusiones la necesidad de investigar si la presencia social sustenta la presencia cognitiva y de qué manera la presencia docente promueve que la presencia cognitiva llegue a darse en la categoría de resolución. Así pues, nos planteamos responder si en nuestro contexto una presencia desencadena la aparición de otra y de qué manera se configuran esas posibles relaciones.

Además, se hace necesario analizar en qué momentos aparecen a la vez las presencias y a qué se debe este solapamiento.

Por otro lado, ya mencionamos cómo Satar (2015, p. 498) especifica que los interlocutores interpretan la presencia de los demás y cabe pensar que no siempre la interpreten acorde con la presencia adoptada. Debemos estar atentos por si esto sucede para procurar explicar cómo y por qué ocurre.

Ahora bien, para responder a estas dos primeras preguntas, llevamos a cabo análisis descriptivos en los que se da cierta subjetividad porque se trata de interpretar los indicadores de presencias en la interacción y porque la investigadora ha formado parte del proyecto de telecolaboración. Por ello parece importante incorporar la opinión de los alumnos de ambas universidades. De esta necesidad surge la tercera pregunta de este trabajo de investigación.

3. ¿Cómo perciben los participantes la experiencia de telecolaboración en relación con las tres presencias?

A lo largo del proyecto de telecolaboración RUG-UB los participantes de ambas universidades llevan a cabo una serie de reflexiones individuales y conjuntas, aunque estas últimas solo se dan en los profesores en formación. En ellas quedan reflejadas ciertas creencias, impresiones y valoraciones de la experiencia por parte de los alumnos. Al incorporarlas en nuestro estudio y contrastarlas con los análisis anteriores, podemos obtener una visión más profunda del desarrollo de la interacción.

En resumen, nos planteamos tres preguntas de investigación que nos permitan comprender el desarrollo de la interacción en el proyecto de telecolaboración entre alumnos y profesores de ELE en formación analizando las presencias social, docente y cognitiva.

- 1. ¿Cómo se dan las presencias social, cognitiva y docente en la interacción llevada a cabo en las diferentes actividades de un proyecto de telecolaboración entre estudiantes y profesores en formación de ELE?**
- 2. ¿Cómo son las relaciones se establecen entre las presencias?**
- 3. ¿Cómo perciben los participantes la experiencia de telecolaboración?**

Un vez delineadas las áreas de interés en este proyecto, pasamos en el próximo capítulo a describir la metodología utilizada en el estudio.

Capítulo 6: Metodología

En este capítulo nos proponemos plasmar de la manera más detallada posible el paradigma metodológico en el que se enmarca esta investigación así como el proceso que hemos seguido para dar respuesta a las preguntas que dan pie al presente trabajo.

Comenzamos justificando el enfoque de investigación que se sigue y explicando el contexto del estudio.

A continuación describimos el diseño del proyecto de telecolaboración y cómo se desarrolló la edición del año 2015-2016, cuyos datos se utilizar como corpus en el presente trabajo.

Y por último pasamos a describir el proceso de recogida y tratamiento de los datos para continuar con la descripción del análisis: el proceso del análisis del contenido, los tipos de análisis llevados a cabo para responder las preguntas y las pruebas que se han llevado a cabo para aumentar la fiabilidad de los datos obtenidos.

6.1 Paradigma cualitativo

Puesto que no hay una única definición de qué significa llevar a cabo una investigación desde un enfoque cualitativo, nos centramos en justificar la metodología seguida a través de los objetivos que perseguimos. Según Dörnyei (2007, p. 38):

the common objective of all the different types of qualitative methods is to make sense to a set of (cultural or personal) meanings in the observed phenomena, it is indispensable that the data should capture rich and complex details.

Como hemos mencionado en la Introducción, nuestra investigación tiene como objetivo el análisis de la interacción en un proyecto de telecolaboración a distancia entre profesores en formación y estudiantes de ELE. Así pues, esperamos encontrar un contexto rico y complejo.

Además, siguiendo al mismo autor podemos afirmar que las características de nuestro trabajo se ajustan a las características de una investigación cualitativa:

- Diseño de investigación emergente.
- La naturaleza de los datos: en nuestro caso trabajamos con datos multimodales que transformamos mediante una serie de códigos (el análisis de contenido está descrito en la sección 6.5.1) para facilitar el manejo de dichos datos.
- El contexto de investigación puesto que las interacciones que analizamos se recogen durante el desarrollo del proyecto.
- Significado subjetivo: partiendo de la idea de que el comportamiento humano se basa en el significado que atribuye y aporta a las situaciones, procuramos extraer ese significado mediante el análisis y tenemos en cuenta la opinión de los participantes.
- Muestra reducida: en nuestro caso, reducimos el conjunto de los datos para llevar a cabo un estudio de caso.
- Análisis interpretativo: el proceso de etiquetar el contenido de un texto requiere por nuestra parte interpretar el posicionamiento de los participantes. (Dörney, 2007, p.38)

Como decíamos, tomamos una muestra reducida de datos y nos centramos en un estudio de caso. En la próxima sección detallamos en qué consiste.

6.1.1 Estudio de caso

Los estudios de caso son un ejemplo tomado de contextos reales cuyo análisis nos permite obtener las causas y efectos de un fenómeno y profundizar en este (Cohen, Manion y Morrison 2011, p. 289). Los contextos son únicos y dinámicos y los estudios de caso permiten investigar y sacar a la luz dinámicas complejas, el desarrollo de eventos relacionados, relaciones humanas y otros factores en un momento determinado (*ibid*).

Los estudios de caso presentan tres problemas fundamentales según Nisbet y Watt's (1984 en Cohen, Manion y Morrison 2011, p. 293): los resultados no son necesariamente generalizables; no se puede realizar una comprobación cruzada, por lo que pueden resultar estudios subjetivos, selectivos y parciales; y, puede suceder con facilidad que el observador aporte una visión parcial.

A pesar de estos problemas, los beneficios que se describen (Adelman *et al.*, 1980: en Cohen, Manion y Morrison 2011, p. 292) y por los que se ha decidido recurrir a un estudio de caso son en primer lugar que nos permiten realizar generalizaciones respecto a determinados momentos del proyecto de telecolaboración estudiado prestando atención a las sutilezas y complejidades del propio caso. Los estudios de caso nos permiten observar conflictos o discrepancias entre los participantes. Nos permiten iniciar acciones a partir de los datos observados. Y, finalmente, permite a los lectores juzgar por sí mismos las implicaciones del estudio (*ibid*). Müller-Hartmann (2012, p.164) señala que el estudio de caso permite al investigador saber qué está pasando en el campo de investigación observando y explorando durante un periodo prolongado sin perder de vista el contexto, que resulta esencial por la complejidad de las relaciones que se dan entre contexto y agentes.

Así pues, nuestro estudio de caso viene delimitado por:

- los participantes: reducimos la muestra a un total de 11 alumnos; seis alumnos son profesores en formación de ELE y cinco son estudiantes de ELE.
- el tiempo: de mediados de febrero, cuando los alumnos se ponen en contacto por primera vez en el principios de mayo de 2016, cuando los participantes realizan los últimos contactos. Es decir, toda la duración del proyecto RUG-UB.
- las interacciones: del conjunto de las interacciones llevadas a cabo entre los participantes elegidos y a las que hemos tenido acceso estudiamos sólo un conjunto que no presentan problemas técnicos que impidan su análisis (véase Tabla 3).

En la investigación cualitativa y en los estudios de caso en particular, el contexto en el que se desarrolla la investigación juega un papel primordial para interpretar adecuadamente los datos a los que nos enfrentamos. Por ese motivo, vamos a describir a continuación cuál es dicho contexto.

6.2 Contexto educativo

Comenzamos por explicar cuáles son las dos instituciones en las que se enmarca el proyecto de telecolaboración RUG-UB, continuaremos por definir el perfil de todos los

participantes, alumnos y profesores del proyecto y terminamos explicando el diseño del proyecto,

6.2.1. Instituciones y cursos implicados en el proyecto

La Universidad de Barcelona (UB) es una universidad pública fundada en 1490 y está considerada como la mejor universidad española según QS World University Rankings.³⁴ Desde el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y en colaboración con el Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra se imparte desde 1986 el máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (MFPELE) en el que se prepara a futuros profesores de español para la didáctica y la investigación con un enfoque práctico y teórico. Los masterandos cursan una serie de asignaturas troncales y optativas que les aportan unas bases de conocimiento teórico dentro del ámbito de la metodología, la adquisición de segundas lenguas, la evaluación, entre otras. Además, durante un mes los alumnos tienen la oportunidad de realizar prácticas presenciales en una institución reglada en la que se imparten clases de ELE. Una de las asignaturas troncales del máster es *Las TIC en la didáctica de ELE*. Esta asignatura tiene como objetivo principal desarrollar competencias digitales en los futuros profesores de ELE y fomentar el uso significativo de las TIC en el aula. Se comienza con una revisión histórica del ALAO para adentrarse en el desarrollo de la web. Posteriormente se analiza cómo aprovechar la web 2.0 en el aula de ELE, momento en el que se introducen varias herramientas como podcasts, wikis y vídeos. Se describen y analizan las competencias digitales y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, se trabaja con propuestas de educación mixta y a distancia en la enseñanza de ELE, donde se habla de telecolaboración, MOOC, clase invertida, etc. Dependiendo del calendario, se introduce de manera práctica la gamificación. Cabe señalar que se procura que la introducción de los temas acompañe en el tiempo a las tareas que van a tener que desarrollar en el proyecto de telecolaboración y que describimos en la sección 6.3. De esa manera, se brinda a los alumnos la oportunidad de poner en práctica todo lo que se trabaja de forma teórica en el aula. Para terminar, nos parece importante remarcar que la

³⁴ <https://www.topuniversities.com/where-to-study/region/europe/top-universities-europe>

evaluación de esta asignatura se divide en 50% el informe final sobre el proyecto de telecolaboración en el que deben plasmar la experiencia y un 30% una reflexión que se realiza a medio proyecto de telecolaboración. El otro 20% se dedica a tareas breves que se realizan en la clase y a la participación de los alumnos en la asignatura.

Por otra parte, la Rijksuniversiteit Groningen (RUG) es una universidad pública fundada en 1614 y es una de las más antiguas y mayores de Holanda. Desde el departamento de Lenguas y Culturas Europeas los alumnos se centran en tres posibles áreas de conocimiento multidisciplinar: idiomas y culturas, literatura y culturas o política y sociedad. Dentro de las lenguas europeas que ofrece esta universidad está el español como lengua extranjera. Las clases de lengua tienen un enfoque comunicativo y por tareas. Se sigue un enfoque mixto de enseñanza (*blended learning*) puesto que los alumnos tienen clase presencial dos veces por semana (4 horas en total) en grupos de unos 15 estudiantes pero al mismo tiempo deben realizar una serie de trabajos preparatorios o de práctica fuera del aula. El entorno personal de aprendizaje que se utiliza como herramienta de apoyo a la enseñanza es Nestor. En el curso que estudiamos, en el aula se utiliza el manual *Gente 3 nueva edición* de la editorial Difusión. En el cuatrimestre de la RUG no hay suficiente tiempo material para poder cubrir todas las unidades del libro. Así que se seleccionan las unidades que se van a trabajar. Estas corresponden a las unidades 2. Gente de cine; 3. Gente genial; 4. Gente y aventura; 6. Gente con corazón; 7. Gente utópica y 10. Gente y emociones.

Para este grupo el proyecto de telecolaboración supone un 10% de la evaluación final de la asignatura. Los alumnos deben completar las cuatro tareas del proyecto y escribir cinco entradas en un diario en Nestor respondiendo preguntas guiadas para ser evaluados (dichas reflexiones con sus preguntas pueden encontrarse íntegras en el Anejo 2). Además, se tiene en cuenta el feedback de la última tarea por parte de los profesores en formación en la nota final.

Una vez descritas las instituciones, pasamos a los participantes del proyecto RUG UB 2015- 2016.

6.2.2 Participantes

Empezamos presentando a los alumnos que forman parte del estudio de caso para después pasar al grupo de docentes de ambas instituciones.

La edición del proyecto de telecolaboración en el que se enmarca este estudio parte de un grupo de 48 participantes agrupados en 24 parejas formadas por un miembro de la UB y un miembro de la RUG. Para dos de las cuatro tareas que se llevan a cabo los alumnos se reagrupan en grupos. En esta edición se formaron ocho grupos. A los pocos días de iniciarse el proyecto, una alumna de la RUG se dio de baja de la asignatura así que su compañera de la UB se unió a otra pareja formando un trío.

Los profesores en formación de la UB tienen diferentes grados de experiencia docente. Una de ellas no tiene experiencia previa como profesora. Dos participantes han tenido experiencia como docentes de francés. Otros dos participantes tienen experiencia como profesores de español. Cabe remarcar que esa experiencia docente no supera los cinco años y se ha dado de forma no continuada, exceptuando uno de los profesores de francés que lleva impartiendo clases de francés a estudiantes españoles de secundaria por 15 años. Todos los participantes se encuentran en una franja de edad comprendida entre los 23 y los 24 años excepto uno que supera la treintena.

Por lo que respecta a los estudiantes de la RUG son estudiantes en el tercer curso de español de su carrera. La mayoría va a pasar un semestre de intercambio en una universidad española dentro del programa Erasmus al finalizar el semestre en el que se da el proyecto de telecolaboración, así que tienen un nivel B1 y al final del semestre deben alcanzar el nivel B2 del MCER. No obstante una de las estudiantes ha estado ya un semestre en Argentina y otro ha pasado un año sabático viajando por diferentes países de América Latina. El resto se sienten familiarizados con la cultura española porque han viajado a España con anterioridad. Por lo general son alumnos uno o dos años más jóvenes que los profesores de español en formación.

Nuestro estudio de caso parte de dos grupos formados por cuatro parejas y un trío que fueron asignados al azar para trabajar juntos. Hemos sustituido sus nombres por códigos: la primera letra corresponde a la inicial de su nombre, cuando esa inicial coincide en dos alumnos, añadimos la inicial del primer apellido. La segunda letra asignada es una a para las mujeres y una o para los hombres. Finalmente, a los alumnos de la UB se les asigna una u al final del código y a los alumnos de la RUG se les asigna una erre.

Dejamos a continuación una tabla donde se resume la información de los participantes. En la siguiente página a la tabla explicamos esta información.

Tabla 1. *Los participantes del estudio de caso por parejas y grupos*

Grupos	Estudiantes de la UB	Estudiantes de la RUG
123	PAU	
	Puerto Rico	
	Experiencia como profesora de francés y español	DOR
	Interesada en la telecolaboración	Holanda
	JAU	Estudiante de cine
	Filipinas	Interesado en viajar y aprender lenguas y culturas del mundo
	Experiencia como profesora de español e inglés	
	Aficionada a la tecnología	
	CGAU	ROR
	España	Holanda
	Sin experiencia docente previa	Estudiante de Ciencias Políticas
	Licenciada en Traducción	Ha viajado por Latinoamérica en un año sabático
ABC	MOU	EAR
	España	Holanda
	Experiencia como profesor de español	Estudiante de Lenguas y Culturas Europeas
		Ha pasado un semestre en Argentina
	SOU	AKAR
	España	Holanda
	Experiencia de 15 años como profesor de francés en educación secundaria	Estudiante de Lenguas y Culturas Europeas
		Le encanta Barcelona donde tiene amigos con los que ha pasado breves estancias. Es aficionada al FCB

CEAU	ATAR
España	Holanda
Licenciada en Traducción	Estudiante de Lenguas y Culturas Europeas
Experiencia como profesora de español	

Como puede verse, el grupo 123 está formado por un trío: PAU, estudiante puertorriqueña y JAU estudiante filipina, ambas profesoras en formación y DOR, estudiante holandés que cursa estudios de cine. PAU y DOR conforman la Pareja 1 y JAU y DOR la pareja 2. Además, en este grupo participan la pareja 3, formada por CGAU, la única de las profesoras en formación que no cuenta con experiencia docente y ROR, un estudiante holandés interesado en practicar su destreza oral en conversaciones informales.

El segundo grupo, llamado ABC, está formado por MOU, profesor de formación de español, apasionado de las lenguas que forma pareja con EAR, estudiante de Lenguas y Culturas Europeas. Ellos son la Pareja A. La siguiente pareja, Pareja B, está formada por SOU, profesor de francés como lengua extranjera con 15 años de experiencia y AKAR, estudiante de la RUG apasionada por la cultura catalana, el Barça y que tiene amigos de Barcelona por lo que su implicación emocional es alta. La última pareja, llamada Pareja C, está formada por CEAU, estudiante de la UB licenciada en traducción y ATAR, estudiante de la RUG.

Respecto a los profesores de la asignatura *Las TIC en la didáctica de ELE* (UB) son dos profesionales de distinta experiencia. Un profesor titular del departamento de *Didáctica de la Lengua y la Literatura* con una gran experiencia en formación de profesores (más de 16 años) y a la vez coordinador del máster de *Formación de Profesores de ELE* en el momento del estudio. Su formación en Lingüística Aplicada se centra en el ALAO. Este profesor inicia junto a los profesores de la RUG el proyecto de telecolaboración en el 2013. La otra profesora es la propia investigadora que cuenta con una década de experiencia en la enseñanza de ELE pero solo un par de años en el ámbito de la formación de profesores.

Por su parte, los profesores de la RUG son dos profesores de ELE. Un profesor nativo con siete años de experiencia en la RUG con gran conocimiento de las necesidades de los

estudiantes holandeses que aprenden español, además de haber sido ex-alumno del máster de la UB. Y una profesora holandesa con un nivel casi-nativo de español con 10 años de experiencia docente en el mismo departamento que su compañero. Su conocimiento de las necesidades de los estudiantes holandeses es incluso mayor al haber sido estudiante de español en la misma facultad. Ambos cuentan con una amplia experiencia docente con alumnos de diversos niveles desde principiantes A1 hasta avanzados C1.

Los dos profesores de la RUG junto con el profesor titular de la UB³⁵ diseñaron el proyecto de telecolaboración y lo han implementado en todos los cursos desde su inicio en el curso 2013-14. Asimismo, han ido modificando su diseño de acuerdo con la retroalimentación recibida de los estudiantes en cada edición a lo largo de la cuatro ediciones.

Una vez definidos los participantes del proyecto pasamos a explicar los canales de comunicación a través de los cuales los alumnos se mantienen en contacto y realizan las tareas propuestas.

6.2.3 Canales de comunicación

Los participantes de la UB cuentan con acceso a un EVA en Moodle en el que se pone a disposición de los alumnos documentos, enlaces y recursos relevantes. Además, es a través del EVA que se gestionan las entregas de algunas tareas y la comunicación entre los profesores y los alumnos del máster.

Los participantes de la RUG cuentan con un EVA en Nestor que se utiliza con los mismos objetivos que el Moodle pero además se hace un uso extensivo de recursos como las wikis para las reflexiones individuales de los alumnos y para el trabajo de escritura colaborativo asíncrono con los estudiantes de la UB. Así pues, tanto alumnos como profesores de la UB tienen acceso a Nestor que es la plataforma en donde se van a llevar a cabo algunas de las actividades del proyecto de colaboración. Cabe mencionar que los estudiantes y profesores RUG no tienen acceso al Moodle de la UB.

En la siguiente imagen, Figura 12, puede verse una captura de pantalla del EVA compartido en la que se puede apreciar en la columna izquierda las diferentes pestañas

³⁵ Cabe mencionar que otra profesora de ELE, también antigua alumna del MFELE, contribuyó en el diseño del proyecto de telecolaboración RUG-UB y su puesta en marcha en la primera edición.

disponibles del entorno. Como puede apreciarse, en el *Esquema por semanas* los alumnos pueden ver qué tareas se realizan en clase y los contenidos de cada sesión, deberes, etc. Hay un apartado destinado a los alumnos de la UB que sirve como repositorio para colgar documentos como información sobre las parejas o ayudas para usar las herramientas de telecolaboración. Los dos últimos botones son *Journal*, que corresponde a un wiki donde los alumnos de la RUG cuelgan sus reflexiones y *Guía de supervivencia* que es un wiki que los alumnos deben desarrollar colaborativamente en la Tarea 2 (véase sección 6.3.1).

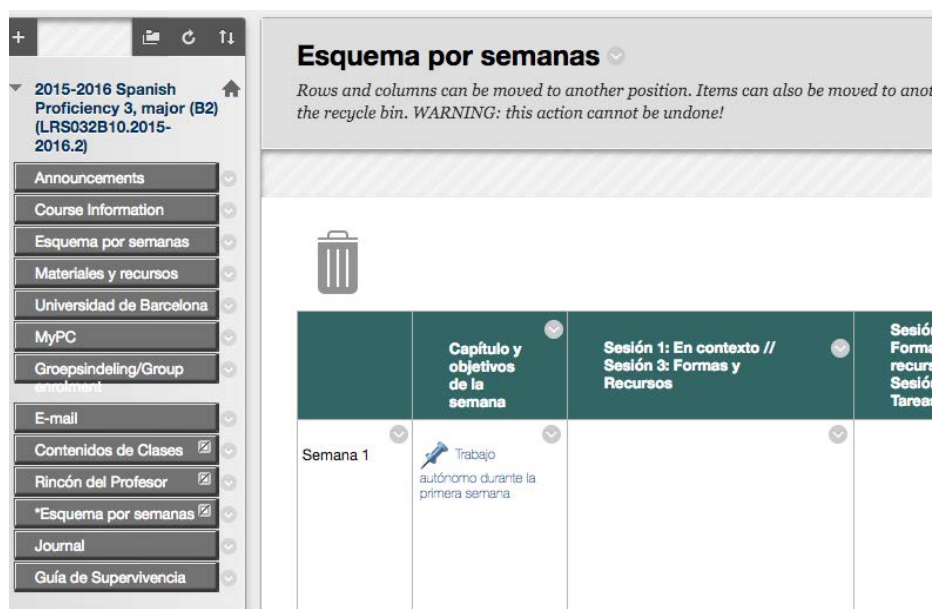


Figura 12. Interfaz de Nestor, EVA al que tienen acceso los participantes

También se utilizan correos electrónicos facilitados por los participantes fundamentalmente al principio del proyecto para poner en contacto a los alumnos de ambas universidades y para el intercambio de documentos. Los alumnos señalan hacer un uso muy limitado de este canal.

Además de los EVA, hemos mencionado otros canales de comunicación. El videochat de SpeakApps, (véase sección 6.4.1) es una herramienta diseñada específicamente para la enseñanza y aprendizaje oral de lenguas extranjeras. Cuando se entra a una de las salas de chat disponibles, que en el caso que nos ocupa eran tres, funciona como un servicio de VoIP con un chat incorporado. Esta herramienta cuenta con la ventaja de que las conversaciones se

realizan en un entorno seguro, permite la conexión síncrona de hasta seis participantes y existe la opción de grabar las conversaciones y recuperar el registro del chat para posteriores consultas.

En la siguiente imagen (Figura 13) podemos ver la interfaz de la herramienta. Es una imagen tomada de la grabación de una prueba que hicieron dos participantes (PAU y JAU) antes de iniciar el proyecto para familiarizarse con la herramienta. Como vemos, hay seis ventanas que corresponden a los seis posibles participantes y a la derecha de la imagen se puede apreciar el chat a través del cual los participantes también pueden comunicarse. Se han borrado los nombres y rostros de ambas participantes en la ventana del chat para preservar su privacidad.

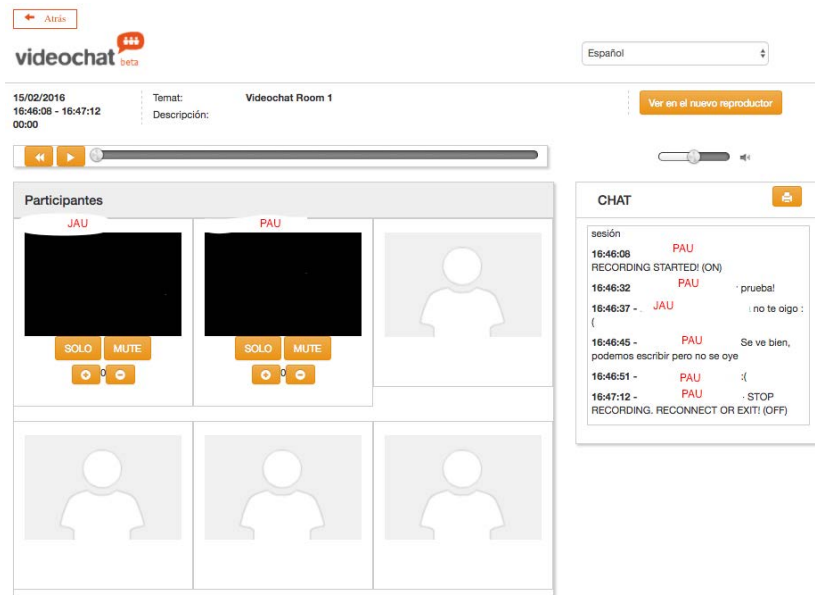


Figura 13. Interfaz del videochat de SpeakApps

Como decíamos, cuando se graban las conversaciones mantenidas en este medio quedan almacenadas en el Moodle de SpeakApps ordenadas de forma cronológica y con los nombres de las personas que participan en ella. Todos los participantes del proyecto tienen acceso a las salas y grabaciones realizadas desde el primer momento. Además, los vídeos pueden descargarse al computadora, aunque se descarga el vídeo de cada participante por separado. El registro del chat también puede descargarse en formato txt.

Por último, uno de los canales más usados a lo largo de la interacción entre alumnos durante todo el proyecto de telecolaboración es el WhatsApp, una aplicación móvil de chat. En el momento de realizar este estudio, la herramienta, muy popular en Europa, permite intercambiar mensajes de texto, de voz, de audio, imagen y vídeo. También se pueden usar una buena variedad de emoticonos cuyas temáticas son desde caras que representan emociones (*smileys* en inglés), gestos con la mano, comidas, animales y plantas, paisajes, actividades de ocio, banderas, medios de transporte, iconos de elementos de fiestas o tradiciones, etc. Además permite geolocalizar, enviar enlaces y responder a un turno de palabra anterior. Finalmente, es posible realizar llamadas de voz de forma gratuita. Por otro lado, se puede exportar el registro del chat en txt y enviarlo por correo electrónico adjuntando los archivos.

El uso de WhatsApp en el proyecto de telecolaboración que nos ocupa está pensado para llevar a cabo tres tareas que promuevan la interacción entre las parejas RUG-UB. Además, los participantes suelen usarlo como canal principal de comunicación con sus parejas y grupos con el objetivo de gestionar las actividades, organizarse para realizar encuentros en SpeakApps, etc.

Los profesores del proyecto de telecolaboración no participan ni intervienen en las interacciones que llevan a cabo los alumnos sin embargo al existir un registro de todas las interacciones pueden hacer el seguimiento del proyecto en todo momento, gracias a SpeakApps. En el caso de WhatsApp, deben esperar a que los alumnos les envíen el chat.

Una vez delineados los participantes y los canales en los que se comunican, nos proponemos detallar en qué consiste el proyecto de telecolaboración RUG-UB.

6.3 Proyecto RUG-UB

La génesis de este proyecto se encuentra en la necesidad por parte de los alumnos de la RUG de mejorar destrezas comunicativas e interculturales en español antes de realizar una estancia de intercambio en el marco del proyecto Erasmus, que es obligatoria para los alumnos de grado y que tiene lugar en el antepenúltimo semestre del programa.

Ambas universidades estaban en contacto gracias a un programa de máster perteneciente al proyecto de formación internacional Erasmus Mundus³⁶, el máster en *Enseñanza y Aprendizaje del Español en Contextos Multilingües e Internacionales* (MULTIELE). Además, dos profesores del departamento eran antiguos alumnos del MFPELE, por lo que ampliar las áreas de intercambio era cuestión de lógica.

El proyecto de Telecolaboración RUG-UB se inició en el curso 2013-2014³⁷ para fomentar el desarrollo de competencias digitales (especialmente la CCD) en los alumnos de ambas universidades. Además, contempla como objetivos específicos para el grupo de profesores en formación el desarrollo de competencias docentes en relación a la implementación de las TIC en la enseñanza de ELE y la realización de unas breves prácticas en educación en línea. Por otro lado, el foco está en fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales en los alumnos de ELE.

Tras la primera edición, se ha continuado el proyecto en años académicos posteriores y en el momento de escribir estas líneas se lleva a cabo la cuarta edición. Los datos del presente estudio corresponden a la tercera edición, el curso 2015-2016.

El gran reto de este proyecto desde su diseño ha sido equilibrar los beneficios que extraen ambos grupos de alumnos así como coordinar calendarios e integrar el proyecto en el currículo de ambas asignaturas³⁸. Con el tiempo se han ido realizando las modificaciones pertinentes para mejorar la propuesta inicial atendiendo al desarrollo de cada edición y a la retroalimentación de los alumnos. A continuación describimos las tareas diseñadas para la edición objeto del estudio.

³⁶ https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities-for-individuals/students/erasmus-mundus-joint-master-degrees_es

³⁷ Para más información sobre el proyecto: <http://www.ub.edu/realtic/es/telecolaboracion-entre-estudiantes-de-lenguas-y-profesores-en-practica/>

³⁸ Para más información, este proyecto fue presentado en EuroCALL, 2014: http://www.eurocall2014.nl/?page_id=1124

Y también en la Segunda Conferencia Internacional sobre Telecolaboración en Educación Superior, Dublín 2016: <http://www.tcd.ie/slscs/telecollaboration2016/Full%20programme.pdf>

6.3.1 Diseño y objetivos del proyecto RUG-UB

Como decíamos son múltiples los objetivos que se desarrollan en este proyecto siendo el objetivo común el desarrollo de competencias digitales y todo el conjunto de competencias y subcompetencias imbricadas y que describimos en el capítulo 3 del presente trabajo. A continuación puede verse la Figura 14 en la que se resumen las competencias. Como vemos, los estudiantes de la UB tienen como objetivo específico el desarrollo de competencias docentes, mientras que los de la RUG deben desarrollar competencias comunicativas e interculturales.

Ahora bien, ambos comparten como objetivo común el desarrollo de competencias digitales.

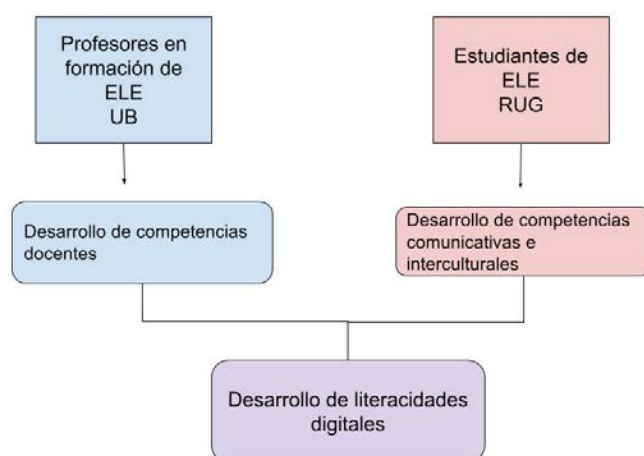


Figura 14. Los objetivos del proyecto RUG UB

El proyecto dura todo un semestre (del 10 de febrero al 26 de mayo de 2016, el calendario completo se describe algo más abajo en la Figura 15) y está dividido en 2 fases. En la primera, los alumnos de la UB y la RUG colaboran en parejas o grupos para realizar cuatro tareas comunicativas y colaborativas propuestas por los profesores del proyecto de telecolaboración. En la segunda fase, son los profesores en formación quienes, acompañados por los profesores del proyecto, diseñan e implementan un proyecto 2.0.

Resumimos las tareas, objetivos y canales de comunicación en la Tabla 2 a continuación.

Tabla 2. *Tareas y objetivos del proyecto RUG-UB, 2015-2016*

Tareas	Objetivos UB	Objetivos RUG
Tarea 1	Análisis de necesidades	Practicar la interacción oral
Primer contacto		
	Conocerse y romper el hielo	
SpeakApps	Familiarizarse con el videochat como una herramienta de	
Dinámica 1-1	comunicación, aprendizaje y enseñanza	
Tarea 2	Desarrollar competencias	Desarrollar competencias de
Escritura colaborativa de	docentes centradas en el	expresión escrita en español y
una Guía de Supervivencia	tratamiento de error y el aporte	escritura colaborativa en un
Erasmus	de feedback en un contexto	wiki.
	educativo a distancia.	Ampliar el conocimiento de
SpeakApps y Wiki		sociedad y cultura españolas.
Dinámica 2-2		
	Explorar el wiki como canal de comunicación aprendizaje y	
	enseñanza colaborativos teniendo en cuenta aspectos de la	
	escritura digital como la multimodalidad, la hipertextualidad,	
	etc., es decir, desarrollando literacidades digitales.	
Tarea 3	Desarrollar competencias	Desarrollar competencias de
Actividades de interacción en	docentes en centradas en el	interacción en chat con un
chat	fomento de la interacción,	registro informal, fomento de
	tratamiento del error y	cuestiones pragmáticas en la
WhatsApp	propuesta de actividades	interacción.
Dinámica 1-1	multimodales	
	Explorar el chat como canal de comunicación aprendizaje y	
	enseñanza aprovechando todas las posibilidades de	
	comunicación del canal y desarrollando literacidades digitales.	

Tarea 4	Diseñar, implementar y evaluar	Participar en la creación de un
Proyecto 2.0	un proyecto 2.0 destinado a los	producto comunicativo
	compañeros del proyecto de	desarrollando la competencia
SpeakApps, WhatsApp y otros	Telecolaboración poniendo en	comunicativa, intercultural y
canales y herramientas a	práctica todas las competencias	literacidades digitales.
elección de los alumnos	docentes y contenidos teóricos	
	vistos en el máster.	
Dinámica 2-2	Explorar el uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de	
	ELE practicando formas de compartir, colaborar y comunicar en	
	la web.	

A continuación explicamos cada tarea con mayor detalle.

Tarea 1

Los alumnos de la RUG crean una biografía lingüística en formato infografía, la envían a sus compañeros y las parejas se organizan para conocerse mediante SpeakApps.

Durante la sesión de videoconferencia ambos participantes se harán preguntas preparadas con antelación con el objetivo de conocer a sus compañeros. Los alumnos de la UB tienen que realizar un análisis de necesidades que les permitirá adecuarse a la interacción y proponer tareas destinadas a satisfacer al perfil específico de su compañero.

Tarea 2

Entre todos, van a crear de forma colaborativa una Guía de supervivencia para estudiantes Erasmus en España. Este trabajo resulta particularmente significativo puesto que al finalizar el semestre la mayoría de los estudiantes de la RUG realizarán una estancia de intercambio en una universidad española o, en pocos casos, Latinoamericana.

Para ello, se agrupan las parejas RUG-UB y se les asigna al azar un tema intercultural como puede ser ocio y tiempo libre, seguridad, salud, etc. En la edición que nos ocupa se agruparon a los alumnos en grupos de seis formados por tres parejas RUG-UB, exceptuando un grupo que estuvo formado por un trío y una pareja.

El grupo de la UB prepara un vídeo breve sobre el tema asignado y lo envía a sus compañeros de la RUG, que a su vez preparan preguntas para obtener información destinada a escribir los textos del wiki de supervivencia para estudiantes Erasmus.

De nuevo, los alumnos quedan en parejas por SpeakApps para llevar a cabo esta entrevista. El siguiente paso corresponde a los alumnos de la RUG que deberán escribir en grupo los textos del wiki. Al finalizar, reciben feedback de sus compañeros de la UB en el propio wiki y realizan los cambios pertinentes.

Tarea 3

De nuevo en parejas, los alumnos realizan tres tareas por WhatsApp. Corresponde a los alumnos de la UB proponer temas y actividades para hacer en este canal promoviendo el aprovechamiento de todas las posibilidades de comunicación multimodal y aprovechando la (a)sincronía del medio y su registro muy próximo a la oralidad.

En esta ocasión, los alumnos de la UB hicieron en clase una lluvia de ideas sobre actividades que podrían proponerse. Se votaron las dos más populares y se dejó una tarea abierta que debían elegir.

No obstante, esta tarea no se desarrolló de manera satisfactoria; los alumnos acabaron realizando solo las dos actividades votadas en clase pero no la tercera. La primera consistía en que un miembro de la pareja describía características que debía tener una foto, vídeo o audio para que el compañero se la enviara. Por ejemplo: algo que signifique mucho para ti, que represente algo típico de tu ciudad, etc. Y se conversaba sobre las fotos compartidas. La siguiente actividad se trataba de compartir trabalenguas en ambos idiomas para que los compañeros los repitieran usando los mensajes de voz.

Parece que el calendario para llevar a cabo las tareas no estaba claro y muchas parejas terminan las actividades en poco tiempo y de forma abrupta. Además, parece que algunos alumnos de la UB no tenían claras las actividades que debían hacerse y parece que perseguían objetivos diferentes. Mientras que unos hacían atención a la forma, otros fomentaban la interacción. Aunque se aprovechó la multimodalidad del medio porque hubo algún intercambio de fotografías y mensajes de voz, no parece que el desarrollo de la competencia

comunicativa digital estuviera presente como un objetivo a desarrollar por parte de todos los estudiantes.

Estas tres tareas corresponden a la primera fase del proyecto y es en este momento que los alumnos de la UB deben entregar una reflexión sobre la primera fase del proyecto, mientras que los alumnos de la RUG habrán hecho reflexiones al terminar las Tareas 1, 2 y 3 en wikis alojados en Néstor.

Tarea 4

En la última fase del proyecto, los alumnos de la UB deben realizar prácticas como tutores diseñando e implementando una propuesta didáctica en la que se aprovechen las TIC para el aprendizaje de ELE.

Se trata de un proceso creativo en el que los alumnos tienen gran margen de autonomía pero se les acompaña a lo largo de todo el proceso. En primer lugar, los alumnos presentan su primer esbozo de proyecto en una sesión plenaria y reciben el feedback de compañeros y profesores de la UB.

Tras este proceso redactan la propuesta de manera formal y detallada y la envían a los profesores de la RUG que les devuelven un feedback con sugerencias para que el proyecto cumpla con los requisitos del nivel, evaluación y foco de interés de la RUG.

Tras esta última revisión, los alumnos cuentan con unas 6 semanas para implementar sus proyectos con los compañeros de la RUG. A mitad del proyecto, los alumnos de la RUG deben escribir una entrada en el wiki de reflexiones sobre las primeras fases del proyecto 2.0.

El proyecto 2.0 termina con una presentación de conclusiones en sesión plenaria por parte de los profesores en formación.

Tras concluir esta tarea, los alumnos de la RUG deben realizar una última entrada de reflexión mientras que los alumnos de la UB la incluyen en las conclusiones del trabajo redactado que deben presentar para la asignatura de Las TIC en la didáctica de ELE.

En la edición que nos ocupa en los grupos que estudiamos en el presente trabajo, las profesoras del grupo 123 propusieron como tarea un podcast sobre cultura hispana (véase Anejo 11). Para llevarlo a cabo, los alumnos holandeses deben entrevistar a nativos que

contactan mediante las redes sociales (como grupos de hispanos en Holanda en Facebook) y buscando información en la red.³⁹

El otro grupo, ABC, propuso la creación y difusión de un vídeo humorístico sobre diferencias interculturales entre España y Holanda (véase Anejo12). En este caso las alumnas holandesas también deberán hacer entrevistas a nativos para poder observar esas diferencias.

Todo lo que se ha relatado hasta el momento corresponde al perfil de los participantes y el diseño del proyecto. A continuación, detallamos el desarrollo de la edición en la que se inscribe esta investigación.

6.3.2 Desarrollo de la edición 2015-2016

Las clases para el grupo de la UB comenzaron el 18 de enero mientras que los alumnos de la RUG comenzaron el 8 de febrero.

Al inicio de cada asignatura los alumnos reciben información sobre el proyecto y se presentan las tareas que deberán llevar a cabo así como el calendario. En la siguiente imagen, Figura 15, puede verse el calendario para la edición que nos ocupa.

³⁹ En el momento en el que se diseña el trabajo, Facebook es una red muy popular en Europa especialmente entre usuarios de una franja de edad entre los 18 y los 34 años, según datos de la Wikipedia: <https://es.wikipedia.org/wiki/Facebook>

Enero	Inicio clases UB	19	20	21	22	23	24		
	25	26	27	28	29	30	31		Tarea 1 Sesión en Speakapps para conocerse
Febrero	1	2	3	4	5	6	7		Tarea 2 Creación conjunta wiki
	8	9	inicio clases RUG	11	12	13	14		Tarea 3 Actividades por Whatsapp
	15	16	17	18	19	20	21		Tarea 4 planificación proyecto 2.0
	22 fin clases presenciales UB	23	Vídeo UB	25 escritura wiki	26	27	28		Tarea 4 implementación proyecto 2.0
	29								
Marzo		1	2	3	4 Feedback wiki Feedback grupal proyectos 2.0	5	6		
	7	8	9	10	11	12	13		
	14	15	16	17	18	19	20		
	21	22	23	24	25	26	26		
	28	29	30	31					
Abril					1	2	3		
	4	5	6	7	8	9	10		
	11	12	13	14	15	prácticas presenciales UB	17		
	18	19	20	21 semana santa	22	23	24		
	25	26	27 fin prácticas	28	29	30			
Mayo							1		
	2	3	4	5	6	7	8		
	9	10	11	12	13	14	15		
	16	17	18	19	20	21	22		
	23	24	25	26	27	28	29		
	30 presentación proyectos 2.0 UE	31							

Figura 15. Calendario del proyecto RUG_UB 2015-2016

El 8 de febrero en la asignatura de las TIC en la didáctica de ELE, los profesores en formación reflexionan sobre competencias digitales, cómo aprovechar la aplicación de WhatsApp para la enseñanza y aprendizaje de ELE y llevan a cabo la lluvia de ideas para elegir dos tareas comunes. Además, cada profesor deberá implementar una más y tiene libertad para realizar lo que quiera.

Los alumnos tienen hasta el 16 de febrero para realizar la primera tarea y tienen libertad para empezar la tercera tarea a partir de ese momento y hasta el 20 de marzo.

El 22 de febrero los alumnos de la UB tienen la antepenúltima sesión presencial. Las dos siguientes (4 de marzo y 30 de mayo están destinadas a presentar primero una idea de su proyecto 2.0 y después el informe sobre su desarrollo).

El 24 de febrero comienza la segunda tarea cuando los profesores en formación envían el vídeo que han hecho sobre un tema de cultura y sociedad españolas a sus compañeros holandeses. A partir de ese momento, los alumnos de la RUG deben preparar unas preguntas

que les permitan profundizar sobre el tema y recabar información para proceder a la escritura de la Guía de supervivencia Erasmus. Tienen dos semanas, del 25 de febrero al 3 de marzo para entrevistar a sus compañeros de la UB y escribir una página en el wiki con sus compañeros de grupo. De 4 al 7 de marzo, los alumnos de la UB aportan el feedback. Este tema lo han trabajado previamente en clase (del 15 al 17 de febrero). El día 8 de marzo, el wiki de supervivencia debe estar corregido y terminado.

El día 4 de marzo, los profesores en formación deben plantear una primera idea sobre el proyecto 2.0 que quieren implementar con sus compañeros de la RUG. Reciben feedback y lluvia de ideas por parte de los compañeros y profesores de la UB y a partir de ese día tienen una semana para redactar la planificación de su proyecto 2.0 y enviarla a los profesores de la RUG que los asesoran y se aseguran de que los proyectos cumplen con los objetivos del proyecto y se adecúan satisfactoriamente al grupo meta.

Tras el feedback, realizan los cambios adecuados a los proyectos mientras llevan a cabo las prácticas presenciales obligatorias en el MFPELE. Además, hay unos días festivos correspondientes a la Semana Santa. No obstante, del 25 de abril al 26 de marzo, implementan el proyecto que han diseñado con sus compañeros de la RUG y evalúan a sus compañeros de la RUG. Finalmente, el 30 de mayo presentan un informe sobre su proyecto.

Como es lógico en un proyecto de estas características en el que se requiere la gestión de un elevado volumen de alumnos de dos universidades diferentes y el trabajo coordinado de cuatro profesores y en el que hay un fuerte componente tecnológico, se han dado algunos problemas.

Por un lado, tres alumnos de la RUG abandonaron el curso. Esto es algo que responde a motivos personales y sucede con normalidad en los cursos universitarios, ya que los alumnos deciden cambiar de asignatura o dejarla pendiente para otro año. No afectó en gran medida al desarrollo de la telecolaboración, ya que desde el principio se sabía qué alumnos harían el wiki y el proyecto final juntos y simplemente se agruparon dos alumnos UB con un alumno RUG.

Por otro, se dio problema más grave el relacionado con la tecnología. En muchos casos, se experimentó problemas con SpeakApps. La mayoría de los problemas pueden deberse a factores humanos: los alumnos no utilizaban auriculares, por lo que se oía eco,

tenían una deficiente conexión a internet u olvidaban grabar la sesión. En algunos casos además nos encontramos con problemas de vídeos sin sonido o vídeos que no quedaron registrados por lo que no se tiene la conversación o solo tenemos la grabación de una parte de los interlocutores.

Decíamos que este había sido un problema mayor no solo porque creó bastante frustración entre los alumnos de ambos grupos sino que además ha supuesto una pérdida de datos para el presente estudio. También hubo algún caso de dispositivos electrónicos, como computadoras o móviles, que no funcionaron adecuadamente pero los propios alumnos consiguieron sustituirlos sin mucha demora.

También nos ha faltado obtener algunos datos que corresponden a partes de las conversaciones mantenidas que los alumnos no han facilitado y algunas reflexiones que alumnos de la RUG no realizaron.

Un problema generalizado que podría haberse evitado fácilmente fue cierto desconcierto sobre el calendario del proyecto de Telecolaboración por parte de los participantes de la UB. Como las primeras actividades del proyecto se solapan, se dieron problemas con la comprensión de las fechas y les resultaba complejo organizarse con los compañeros de la RUG. Más grave aún fue el hecho de que la Tarea 3, que se trabajó en la clase presencial, tampoco quedó del todo clara. Como hemos explicado en esta misma sección, en clase se hizo una lluvia de ideas sobre actividades que podían hacerse para fomentar la interacción por WhatsApp y se votaron las dos más populares. Curiosamente muchos no parecían tener claros los detalles de las opciones que se habían elegido y nadie realizó una tercera planteada como actividad libre.

En resumen, se ha conseguido una gran cantidad de interacciones y reflexiones de ambos grupos de participantes que permiten hacerse una idea general del desarrollo del proyecto de telecolaboración. No obstante, nos encontramos con vacíos de información presentes en casi cada pareja, lo que ha complicado algo la recogida de datos. A continuación explicamos el proceso de recogida de datos.

6.4 Recogida de datos

En esta sección explicamos cómo se han recogido y tratado los datos que conforman el corpus del presente trabajo. Exceptuando los vídeos, que se encuentran en el archivo de Atlas.Ti, en la memoria USB que acompaña el presente trabajo, el resto de conversaciones se encuentran en el Anejo 1 del presente trabajo.

6.4.1 Videochat de SpeakApps

Aunque ha demostrado ser cómoda y práctica para almacenar las interacciones y consultarlas, los problemas técnicos descritos anteriormente han impedido la correcta grabación de todo este material. No obstante, tras seleccionar a las parejas que formarían parte del estudio de caso se han descargado los vídeos al computadora para poder reeditarlos y unirlos mediante iMovie, ya que se descargan las dos grabaciones por separado. Este es el único cambio realizado puesto que hemos mantenido la longitud y problemas de sonido originales. El hecho de unir dos y hasta cuatro vídeos en uno solo ha resultado en vídeos muy pesados y en los que la imagen queda dividida en dos o cuatro pantallas, con lo que puede perderse algo de visión conceptual (gestos, expresiones, etc.). Sin embargo, facilita el etiquetado porque se mantienen los turnos de palabra, los problemas de retraso, etc.

A continuación, se han subido los vídeos a Atlas.Ti para su codificación. Para facilitar el análisis, se insertaron a lo largo de las conversaciones las intervenciones del chat en comentarios de Atlas.Ti como se recoge a la derecha de la siguiente Figura 16.

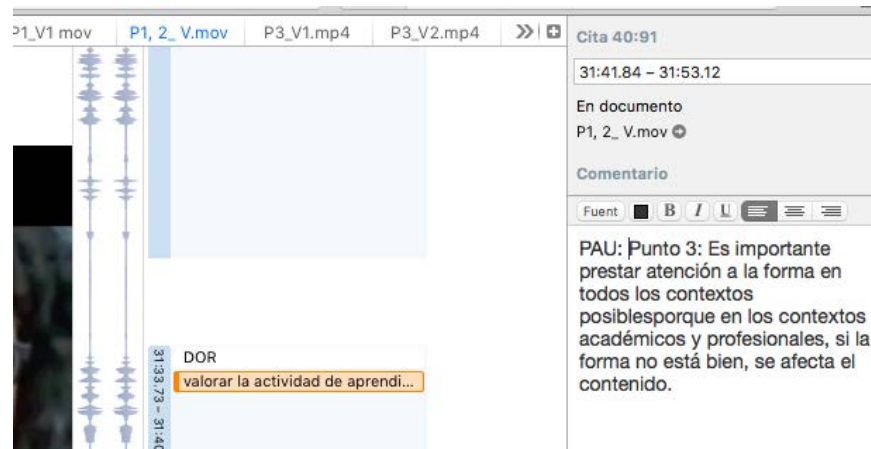


Figura 16. Atlas.Ti, intervención de chat inserta en comentarios

De esta forma, las intervenciones por chat quedan recogidas en el momento en el que se realizan y pueden etiquetarse junto con la interacción oral. Debemos señalar que algunas intervenciones no se han incluido por no saber en qué momento de la conversación se habían dado, puesto que los interlocutores no hacen ningún tipo de señal de haber leído esa intervención.

6.4.2 Conversaciones por WhatsApp

Los propios alumnos se encargaron de enviar a la investigadora el historial del chat. Una parte de ellos lo hizo mediante la propia aplicación, de forma que se obtuvo un documento de texto con la conversación y las imágenes y audios por separado. En este caso, la propia investigadora debe descubrir en qué lugar van los archivos que no son de texto, acción que no resulta difícil.

Estos documentos en formato txt fueron formateados para eliminar los nombres reales de los participantes y anotar en qué consisten los archivos multimedia y después se pasaron a PDF para mantener los emoticonos al pasarlos a Atlas.ti.

Otra parte de los participantes realizó capturas de pantalla que nos permiten obtener una visión más clara de la conversación. El problema en este caso es que en algunas

conversaciones faltan algunas intervenciones, suponemos que por error de los alumnos a la hora de realizar las capturas ya que se les había indicado que podían borrar intervenciones que no quisieran hacer públicas pero debían indicar que habían suprimido un fragmento. Sin embargo, ninguno de los participantes señala haber omitido partes de sus conversaciones.

Las conversaciones de las parejas se dividieron en diferentes documentos antes de subirlos a Atlas.Ti para poder recuperar la codificación únicamente de la Tarea 3 eliminando, dentro de lo posible, fragmentos destinados a gestionarse.

6.4.3 Conversaciones por correo electrónico

Se dieron poco y generalmente para darse a conocer intercambiarse los teléfonos y realizar la primera cita. En un caso, se usan por unos días como alternativa a WhatsApp ya que una alumna de la RUG tiene problemas con su móvil. Son muy pocos los alumnos que han accedido a enviar estas conversaciones a la investigadora.

Aquellos que se usan como alternativa al WhatsApp se pasaron a word y se subieron a Atlas.Ti.

6.4.5 Diarios de reflexión de los alumnos de RUG

A lo largo del proyecto, los alumnos respondieron a cuatro cuestionarios que tienen como doble objetivo supervisar el proceso de trabajo y obtener información sobre su visión del desarrollo del proyecto. Pueden encontrarse en el Anejo 3 de este trabajo.

R1 gira en torno al primer encuentro para romper el hielo

R2 Gira en torno al trabajo colaborativo en el wiki

R3 Se centra en el inicio del proyecto 2.0

R4 Se centra en el final del proyecto 2.0

Los diarios alojados en el wiki de Néstor fueron descargados en formato de archivo de texto y se cambiaron nombres por los códigos usados para referirnos a los participantes. Posteriormente se subieron a Atlas.Ti.

Por desgracia, no contamos con ninguna reflexión sobre la Tarea 3, sobre el WhatsApp aunque los profesores de la RUG manifiestan que es la actividad favorita de los alumnos de español.

6.4.6 Reflexiones de los alumnos de la UB

Se lleva a cabo una reflexión al finalizar las tres primeras tareas. Es una reflexión muy abierta tanto en lo que respecta al contenido, como al formato. Solo se les indica que deben reflexionar sobre cómo han ido las primeras fases del proyecto, su relación con los compañeros y qué han sacado de la experiencia hasta el momento. Los formatos elegidos por los alumnos son presentaciones en Power Point o Prezi en buena parte. También contamos con una entrada de blog, un vídeo y algún documento de texto. Esta reflexión supone el 30% de la asignatura.

En el caso de los documentos en forma de presentación, se pasaron a formato pdf para poderlos subir al programa de análisis de contenido manteniendo la riqueza de las imágenes que se muestran. La entrada de blog se pasó a documento de texto y el vídeo se mantuvo sin retoques.

La segunda reflexión se realiza al final del todo el proyecto y se hace de forma colaborativa por el grupo de profesores en formación como parte del informe que deben presentar al concluir la asignatura y que supone el 50% de la nota del curso.

Como vemos en conjunto habríamos tenido una gran cantidad de datos difíciles de analizar de manera profunda y coherente. Por ello, se llevó a cabo una selección del corpus que nos obligó a dejar fuera material, sin duda interesante, pero que no habríamos podido analizar en su justa medida. Las decisiones tomadas se describen en la próxima sección.

6.4.7 Acotación del corpus

En un principio se eligió a las 5 parejas RUG-UB de las que se tenían conversaciones más completas y se comenzó el análisis. No obstante, no tardamos en darnos cuenta de que resultaba extraño y parcial no contar con el resto de compañeros del grupo que aparecían en

algunas conversaciones. Por ello, finalmente se ha optado por elegir a las dos parejas, que llamamos Pareja 1 y Pareja A, de las que tenemos mayor número de conversaciones y a sus compañeros de grupo.

Cabe añadir que en el grupo 123, la Pareja 2 realizó las Tareas 1 y 2 al mismo tiempo porque cuando se encontraron en el videochat por primera vez DOR ya había hecho la Tarea 1 con PAU y quería hacer la segunda. Además faltan las reflexiones 1 y 2 de ROR.

Por otra parte, hemos omitido un vídeo de JAU y DOR ya que no hay sonido. No obstante, el trío realizó una conversación final fuera de las tareas exigidas en el proyecto que ha resultado muy interesante por su contenido, ya que se dedican a hablar sobre el aprendizaje que les ha supuesto el proyecto de telecolaboración.

En el caso del grupo ABC, la grabación de la Pareja C se ha perdido y de ATAR solo tenemos un vídeo en el que no se la escucha. La primera sesión en videochat para dar las instrucciones del proyecto 2.0 está incompleta debido a que olvidaron grabarla. Además no aparecen las alumnas de la RUG y solo se comunican por el chat.

En total tenemos un conjunto de 64 documentos en Atlas.Ti que consisten en:

Videochats de SpeakApps

Correos electrónicos (que sustituyen a WhatsApp)

Conversaciones por WhatsApp

Reflexiones RUG

Reflexiones UB

Puede verse una lista con explicación de cada uno de los documentos en el Anejo 4. A continuación dejamos la Tabla 3 donde se resumen de los datos seleccionados para formar parte del corpus. Las celdas sombreadas corresponden a las interacciones que forman parte del análisis cuantitativo. El resto se han utilizado para el análisis cualitativo también. En la siguiente sección (6.5) explicamos en qué consisten dichos análisis.

Tabla 3. *Conjunto de las interacciones que conforman el corpus*

Participantes	P1 DOR PAU	P2 DOR JAU	P3 CGAU- ROR	PA MOU-EAR	PB SOU-AKAR	PC CEAU-ATAR
Conversaciones Tarea 1	3 vídeos SpeakApps	1 vídeo SpeakApps	1 vídeo SpeakApps	1 Vídeo SpeakApps	1 Vídeo SpeakApps	–
Conversaciones tarea 2	1 vídeo SpeakApps		1 vídeo SpeakApps	1 Vídeo SpeakApps	1 Vídeo SpeakApps	1 Vídeo SpeakApps
Conversaciones Tarea 3	Conversación WhatsApp	-	Conversación WhatsApp	Conversación WhatsApp + correo	Conversación WhatsApp	Conversación WhatsApp
Conversaciones Proyecto 2.0	1 vídeo SpeakApps WhatsApp			2 vídeos SpeakApps (solo se analiza 1 de forma cuantitativa) WhatsApp		
Final	1 vídeo SpeakApps		–	–		
Reflexiones RUG	4 DOR		2 ROR (proyecto)	4 EAR	4 AKAR	2 ATAR
Reflexiones UB	1 PAU	1 JAU	1 CGAU	1 MOU	1 SOU	1 CEAU
Reflexiones grupales	texto			texto		

6.4.8 Ética y tratamiento de los datos

Por motivos de ética, se han tomado ciertas medidas desde el principio del proyecto para proteger los derechos de los participantes. Cierta intrusión es inevitable puesto que se trata de un contexto de formación formal y los profesores debemos acceder a las interacciones y reflexiones con objetivos didácticos, por lo que estas deben ser, al menos, accesibles para el grupo. Además, la participación en el proyecto está dentro de la evaluación de las respectivas asignaturas, por lo que se da cierta obligatoriedad en la participación. No obstante, los participantes pueden denegar en todo momento el permiso a la utilización de los datos para la investigación.

Todos los participantes de ambas universidades eran conscientes de que los datos recogidos a lo largo del proyecto de telecolaboración podían ser usados en futuras investigaciones y firmaron un consentimiento expreso sobre el uso de los datos.

En aquellas conversaciones de WhatsApp y correos electrónicos que debían enviar al terminar la primera fase del proyecto, se les dio la opción de extraer fragmentos que no quisieran hacer públicos.

Además, siempre que nos ha sido posible ocultamos la identidad de los participantes en los datos, como hemos visto, sustituyendo sus nombres por las abreviaciones descritas. No obstante, los vídeos no se han modificado y en una conversación por WhatsApp se ha mantenido el apelativo cariñoso que un miembro del grupo utiliza para referirse a otro.

Para terminar, los participantes han sido informados de que sus conversaciones forman parte de los datos de la presente tesis y del tratamiento que damos a sus datos.

En las últimas secciones se ha descrito la manera en la que se ha recogido el corpus para llevar a cabo el análisis. En las siguientes, procuramos detallar la forma y métodos seguidos para analizar los datos.

6.5 Análisis de los datos

Empezamos describiendo de manera general los tipos de análisis que hemos realizado y a continuación realizamos una descripción detallada sobre el análisis de contenido llevada a cabo.

En el primer análisis se lleva a cabo una descripción cuantitativa de las tres presencias, social, docente y cognitiva, contabilizando el número de códigos para cada presencia. Se realiza solamente tomando los datos de aquellas interacciones con las que contamos para ambos grupos (véase las celdas sombreadas de la Tabla 3, más arriba).

Con esos números se realiza una prueba de chi cuadrado para homogeneidad que nos da las distribuciones observadas en los diferentes grupos y nos permite corroborar estadísticamente las diferencias entre las interacciones observadas respecto a la frecuencia de las presencias. Cabe señalar que, pesar de llevar a cabo una pequeña muestra estadística, consideramos que este estudio es fundamentalmente cualitativo porque como afirma Dörney (2007, p. 38):

Although qualitative data is not gathered with the purpose of being directly counted or measured in an objective way, subsequent analysis can

define categories through which certain aspects of qualitative data can be quantified.

Con el segundo análisis pretendemos arrojar luz sobre el tipo de relaciones que se llegan a establecer entre las presencias en cuanto a la estructura que siguen o cómo una presencia provoca la aparición de otra y lo hacemos describiendo las secuencias de códigos asignados a lo largo de todas las interacciones que tenemos para ambos grupos (es decir, toda la Tabla 3 anterior).

En tercer lugar, contrastamos las reflexiones de los participantes pareja a pareja y grupo a grupo en relación a la satisfacción que describen en relación al proyecto, las relaciones que se han establecido en las parejas y grupos, el desarrollo de competencias (lingüísticas, comunicativas, comunicativas digitales y docentes) y los problemas surgidos durante el proyecto. Además de contrastar las percepciones de los participantes entre sí, contrastamos los datos de las tres preguntas buscando concordancias y discrepancias y procuramos explicar de todas las maneras posibles los fenómenos observados.

Como vemos, se trata fundamentalmente de realizar un análisis de contenido y es este proceso el que describimos a continuación.

6.5.1 Análisis de contenido

Entendemos este proceso como lo describe Abela (2002, p. 3):
todo el conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente – el emisor y su contexto – o eventualmente a sus efectos. Para ello el analista tendrá a su disposición todo un juego de operaciones analíticas, más o menos adaptadas a la naturaleza del material y del problema que tratará de resolver, pudiendo utilizar una o varias que

sean complementarias entre sí para enriquecer los resultados o pretender así una interpretación fundamentada científicamente.

En nuestro caso, procuramos extraer de las interacciones que quedaron resumidas en la Tabla 3 (más arriba) indicadores de las presencias social, docente y cognitiva. Para ello hubo que definir las unidades de análisis, los códigos, subir los documentos al programa Atlas. Ti y proceder a un etiquetado minucioso de los textos multimodales con los que contamos. Posteriormente, con ayuda del programa de software se extrajeron recuentos de códigos y se recuperaron fragmentos codificados para realizar los dos primeros análisis que hemos descrito al inicio de esta la sección.

Veamos con mayor detalle estas cuestiones empezando por definir las unidades de análisis.

6.5.2 Unidades de análisis

Se pueden distinguir las unidades de contexto, de muestreo y de registro en un análisis de contenido. En nuestro caso son las siguientes:

- La unidad de contexto en nuestro caso son las interacciones que tienen lugar para resolver una tarea. Se trata de textos multimodales.
- La unidad de muestreo en nuestro caso son las tres presencias social, docente y cognitiva.
- La unidad de registro son cada uno de los indicadores lingüísticos o no que en las intervenciones señalan la adopción de un posicionamiento determinado y que han sido señalados con códigos. Así pues, puede consistir en un emoticono, una pregunta o toda una explicación de lengua o cultura.

Pasamos a detallar los códigos con los que trabajamos y el proceso de etiquetado o codificación.

6.5.3.Codificación

Las unidades de registro mencionadas anteriormente se etiquetan con códigos analíticos que parten del marco teórico de las CoI (Garrison y Anderson, 2010) pero se han adaptado al contexto. No sólo describen el contexto codificado sino que lo interpretan.

El hecho de que las presencias sean adoptadas y negociadas a lo largo de las interacciones obliga a llevar en ocasiones una codificación densa. En el siguiente ejemplo (Figura 17), el participante DOR está hablando de cuestiones personales (presencia social) pero se encuentra con una dificultad (*mostrar dificultad para expresarse*, presencia cognitiva) y su compañera hace un gesto para mostrar su comprensión (*mostrar comprensión ante dificultad*, presencia social). DOR no quiere seguir adelante sin resolver el problema comunicativo así que pide ayuda (*pedir ayuda para comunicarse*, presencia cognitiva). Su compañera le da la palabra que DOR necesita (*dar una palabra o su significado*, presencia docente) y éste la usa antes de seguir explicando lo anterior. Como vemos, es una secuencia clásica de negociación y atención a la forma y está codificado en forma de secuencias anidadas en la presencia social, que es la explicación que da pie al resto de secuencias.

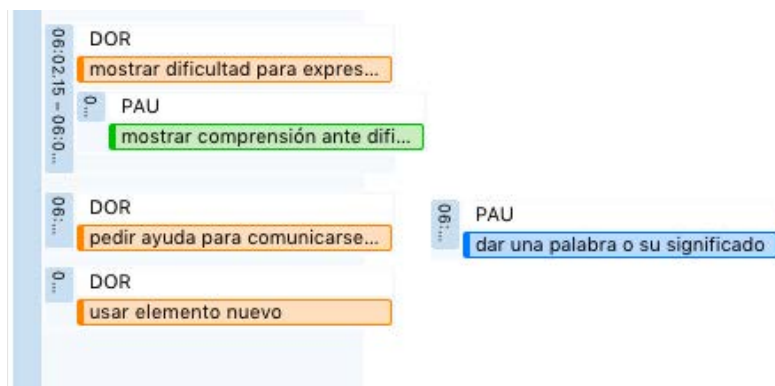


Figura 17. Codificación densa en Atlas.Ti

En otras ocasiones la codificación resulta más sencilla porque las presencias se dan de forma secuencial como en otro ejemplo, en la Figura 18, en la que mostramos a continuación en la que cada intervención realiza una o dos acciones conjuntas y, por lo tanto, las presencias no se solapan sino que se siguen una tras otra. En esta ocasión el trío formado por las parejas 1 y 2 se están despidiendo. PAU se ofrece a seguir en contacto para seguir practicando la

expresión oral y JAU refuerza el comentario de PAU. DOR valora esta propuesta de manera positiva y JAU pone nuevas propuestas sobre la mesa como grabar mensajes de voz por WhatsApp.

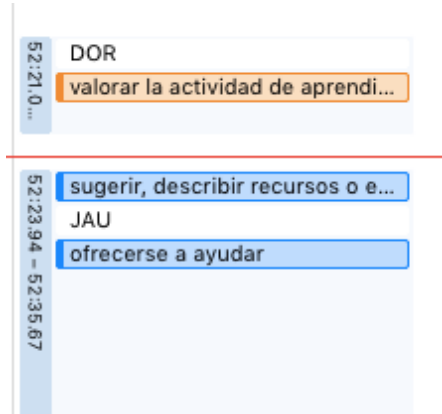


Figura 18. Codificación ligera en Atlas.Ti

Una vez descrito cómo se lleva a cabo la codificación, pasamos a describir los códigos que se han utilizado. En la siguiente sección explicamos cómo se entiende cada una de las tres presencias y qué categorías y códigos se han usado para analizarlas. Puesto que los ejemplos que damos están extraídos del corpus, puede ser interesante para el lector remitirse al principio de la sección 6.10 donde explicamos el sistema de transcripción usado en el presente trabajo.

6.5.4 Los códigos del presente proyecto

Como hemos dicho anteriormente, los códigos parten en primer lugar de Garrison y Anderson (2010) están adaptados a nuestro contexto y objetivos en el proyecto de telecolaboración. El proceso de codificación ha sido iterativo por lo que las interacciones codificadas se han repasado de forma continuada durante todo el proceso de etiquetado. A medida que se avanzaba en la codificación, se fueron realizando fusiones de códigos dobles, eliminando códigos para los que no se observaban ocurrencias y creando códigos que se ajustaran mejor al contenido o cambiando sus nombres para conseguir una descripción más acertada. Además, se llevó a cabo un repaso completo de la codificación después de la prueba de fiabilidad entre codificadores (véase sección 6.6).

Veamos a continuación cuáles son los códigos que se han utilizado.

6.5.5 La presencia social

Describimos esta presencia en el Capítulo 3 y mantenemos la definición de Garrison y Anderson (2010), junto con las categorías que se han facilitado. A continuación damos ejemplos de nuestro corpus para cada código.

- **Comunicación afectiva:** todos aquellos indicadores de emociones personales y afecto e interés hacia los compañeros.

- expresar emociones: se expresan emociones sobre aspectos personales

lo que más echo de menos de mi región es la comida y el pescado
[Cita 5:202, videochat]

EAR: si solo con speakapps siempre hay problemas
CEAU: nosotros no hemos elegido el programa
EAR: que es un poco irritante
CEAU : :/
[Cita 24:16, videochat (chat)]

- mostrar interés, valorar: valorar e interesarse por las cosas que dice el compañero

[la compañera le explica que ha ido a ver glaciares en Argentina]
Ah:: qué bien
[Cita 5:181, videochat]

Qué guay la foto! Gracias por compartir, PAU
[Cita 86:84 WhatsApp]

- recurrir al humor: chistes, bromas, risas, emoticono de carcajada

Solo sé que nos odiabais y os independizasteis [risas]
[Cita 8:58, videochat]

Jajajajajaja!
[Cita: 82:17, correo]

- **Comunicación cohesiva:** todos aquellos indicadores de cohesión grupal desde muestras de cortesía a maneras de dirigirse y tratar al grupo.

- expresarse abiertamente: Fórmulas convencionales o no de cortesía

muchas gracias porque nos pareces muy util. Sí, gracias
[Cita 4:34, videochat]

Messi [emoticono manos juntas para agradecer]
[Cita 61:18, WhatsApp]

- mencionar al grupo/ a la pareja fines sociales: muestras de pertenencia al grupo. Debemos señalar que no tenemos casos de este código en videochat.

Por cierto, mirad lo que vi el otro día en Colonia (Alemania)
[foto]
me acordé de vosotras
(Bueno, de ti también, Sergiet) [emoticono cara con beso]
[Cita 42:89, WhatsApp]

- mostrar acuerdo, puntos en común: cuando se muestra acuerdo con una opinión o elementos que las personas tienen en común

Yo también soy no soy hablante nativa de español
[Cita 40:16, videochat]

Entendemos tu situación. Como estudiantes hemos estado en situaciones similares.
[Cita 86:49, WhatsApp]

- **Comunicación abierta:** todos los indicadores de estructura de la interacción, de voluntad de iniciar o cerrar la interacción, los temas que se van dando, los hilos conversacionales, muestras de voluntad por mantener el canal abierto o conseguir que la interacción siga adelante a pesar de los problemas.

- iniciar la conversación: fórmulas convencionales o no para iniciar la conversación

Hola!
[Cita 53:1, videochat]

Hola, EAR
¿Qué tal?
[Cita 81:1, WhatsApp]

- cerrar la conversación: fórmulas convencionales o no para terminar la conversación

Venga pues nada
[Cita 5:255, videochat]

*Hasta domingo [emoticono pulgar levantado]
[Cita 57:42, WhatsApp]*

- interactuar sobre cuestiones personales: el tema de conversación tiene relación con la vida privada, los gustos, estudios...

*Sí, estoy bien, un poco casado porque no bebido mucho de café hoy...
[Cita 1:5, videochat]*

*no se... porque vamos a pasar el fin de semana a casa de los padres de mi novio
Y normalmente comen muy muy tarde
[Cita 57:35, WhatsApp]*

- interactuar sobre la actividad en proceso: cuando se habla de lo que se está haciendo en el momento o la actividad que se debe realizar. No son instrucciones, se comenta lo que está pasando en las actividades para mantener el canal abierto o para centrarse en las actividades a continuación

*y ademas sus padres son españoles así que es posible que ellos hablen español en casa, no?
[Cita 55:17, videochat]*

*Volví y ya nadie más estaba.
Si había alguien en mi cuarto jaja es mi culpa
[Cita 42:123, WhatsApp]*

- comentar sobre idiomas: el tema de la conversación son los idiomas. No son explicaciones de lengua.

*la gente que no habla varios idiomas no puede entender eso que te sientas más cómodo con una persona en un idioma
[Cita 5:114, videochat]*

*[hablando sobre el alemán y el neerlandés]
Es también nuestros lenguajes es un poco más cerca.
[Cita: 54:204, videochat]*

- interactuar sobre temas abiertos: se habla sobre argumentos de películas, el clima...

*[sobre una película]
no es muy reciente creo que
[Cita 2:92, videochat]*

*[sobre las clases que han tenido ese día]
De recogida de datos sobre investigación en la educación
[84:27, WhatsApp]*

- comentar sobre el tema: elemento fático destinado principalmente a mantener la conversación en pie. En ocasiones sirve también como corrección indirecta, cuando no es evidente aparece en solitario, cuando cumple ambas funciones lleva ambos códigos.

[CGAU explica que está prohibido hacer barbacoas porque hay riesgo de incendio y su compañero comenta añadiendo los motivos:]

Pue::s es muy seco entonces [el tono no es de conclusión sino de explicación]

[Cita 52:37, videochat]

[comentario sobre la foto que ha enviado su compañera en la que aparecen los dos tomos de la Nueva Gramática]

Creo que necesito uno de esos! Pero son un poco grande no?

[Cita 84:83, WhatsApp]

- retomar hilo: se vuelve a hablar de un tema de una conversación anterior o uno que se ha dado dentro de esa conversación. Marcamos los indicadores en negrita.

[están hablando en videochat y AKAR habla de un vídeo que hicieron los participantes de la UB y les enviaron unos días antes]

*Y :: hem **en el vídeo dice que** / necesitamos nuestra / nuestro carnet de la universidad*

[Cita 26:68, videochat]

*La profesora **ha escrito un correo***

Parece que hay otras personas que han tenido problemas para grabar también

*Entonces **ha dicho que** escribamos un resumen de la entrevista para que no se nos olvide*

Pero no es necesario grabarla otra vez!

[Cita 57:2, WhatsApp]

- mostrar comprensión frente a dificultad: el compañero muestra dificultades o dudas para comunicarse en español y la respuesta es de comprensión. Cabe mencionar que no se dan ejemplos de este tipo en WhatsApp.

[están hablando de los premios Oscar y DOR busca la manera de explicar que no le gustan]

DOR: es un poco / re:dun/do? Para::

PAU: mmm [asintiendo con la cabeza]

[Cita 2:66, videochat]

Estos son los códigos utilizados para etiquetar la presencia social. A continuación pasamos a discutir la presencia docente.

6.5.6 La presencia docente

Un proyecto de telecolaboración de las características del que da pie a la presente investigación es extremadamente complejo a la hora de valorar la presencia docente. Para empezar, ¿quién asume el rol docente? Está claro que son docentes los profesores de ambas universidades que han diseñado el proyecto, dan las instrucciones en clase, establecen los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación de los participantes del proyecto.

Aunque no participan en las interacciones que conforman nuestros datos, aparecen de forma omnipresente a lo largo del proyecto, si bien desde la sombra. En diferentes ocasiones en los datos estudiados hay referencia a estos profesores, mediante saludos directos en SpeakApps:

MOU

Y si lo veis Juan, la otra profesora de Holanda cuyo nombre no recuerdo, si lo ve también Olivia y Joan-Tomàs verán que tengo un pijama precioso [risas] un beso para todos.

[Videochat tarea 4 grupo ABC Documento 7

Minuto 0:49:09]

O mediante referencias indirectas (*la profesora ha escrito un correo; pregunta a Juan*):

CEAU: Hola! La profesora ha escrito un correo

CEAU: Parece que hay otras personas que han tenido problemas para grabar también

CEAU: Entonces ha dicho que escribamos un resumen de la entrevista para que no se nos olvide

CEAU: Pero no es necesario grabarla otra vez!

CEAU: Pregunta a Juan si vosotros también tenéis que escribir un resumen, quizás la profesora se refiere solamente a los estudiantes de Barcelona

CEAU: :)

ATAR: Hola! Ah perfecto! Sí voy a enviar un mail a Juan👍

[Chat de Whatsapp pareja C. Documento 57]

Por otro lado, las primeras actividades del proyecto de telecolaboración tienen un diseño propio de Tandem. Estas propuestas educativas tienen como base la autonomía y la reciprocidad de los participantes, lo que supone cierto equilibrio en cuanto a los roles. Si el participante debe ser autónomo y decidir qué quiere aprender en cada momento y qué puede aportar al compañero, está actuando en cierta medida como docente. Y el hecho de que el intercambio sea recíproco significa que esa jerarquía que suele existir entre profesor y alumno, queda fuera difuminada.

A pesar del rol preponderante que Garrison y Anderson (2010) otorgan al docente, dejan la puerta abierta a interpretar que cualquier participante de un proyecto de aprendizaje a distancia pueda adoptar la presencia docente cuando dicen que es el profesor **junto** con los estudiantes el que gestiona y hace seguimiento de los resultados obtenidos: «A la presencia docente le corresponde garantizar el equilibrio transaccional adecuado y, junto a los estudiantes, gestionar y hacer el seguimiento de los resultados obtenidos de acuerdo con una pauta temporal» (*ibid*, p. 96). En nuestro estudio, entendimos que así podía ser y marcamos como presencia docente aquellos indicadores que la conforman independientemente de quién asumiera esa presencia. Así pues, hay presencia docente en los participantes estudiantes de ELE, especialmente cuando la interacción se centra en gestionar las actividades, calendarios y establecer pautas de trabajo y también hay presencia docente en los profesores en formación. Las familias y códigos usados son:

- **Gestión de las actividades: todos los indicadores de que la persona está posicionada de forma que pueda dirigir la actividad u organizarse con los compañeros para llevarla a cabo**

- gestionar, organizarse, dar instrucciones: instrucciones y gestión del tiempo, cumplimiento de las actividades, organizarse para hacer las tareas o quedar

hay un unas instrucciones un poco técnicas sobre habla de ivox que es el plataforma para subir los podcasts
[Cita 55:145, videochat]

Y quizás tenemos que encontrar otra vez. Si es necesario tengo tiempo mañana :)
[Cita:56:4, WhatsApp]

- ofrecerse a ayudar: participantes de la UB se ofrecen a realizar acciones de ayuda para sus compañeros de la RUG destinadas a resolver dudas, llevar a cabo actividades, etc.

si surgen más dudas podéis enviar cualquier mensaje por WhatsApp, eh? porque ahora la teoría está muy bien pero en el momento en que uno lo aplica dices uff preguntas preguntas pues ningún problema nos evitáis las preguntas y nosotros contestamos somos tres y nos encanta el WhatsApp
[Cita 24:17, videochat]

(no dudéis en preguntar si no entendéis alguna cosa, ¿vale?)

[Cita 63:3 WhatsApp]

- explicitar estrategias de docencia, acciones docentes: se verbalizan acciones o estrategias que llevan o van a llevar a cabo los participantes de la UB

[...] yo un meme no te enviaré porque a lo mejor a mí me hace mucha gracia pero a ti nada así que no lo encuentro [se encoge de hombros] buscaré algo
[Cita 26:92, videochat]

Por cierto, he estado pensando en practicar el subjuntivo. Cuando tenga tiempo buscare algunos juegos y podemos hacerlos
[Cita 59:3 WhatsApp]

- resumir la sesión/ lo dicho: hacer un resumen de lo dicho anteriormente. Suele darse cuando graban tarde. Quizás por ese motivo no tenemos ocurrencias para WhatsApp.

y en skype se dice que tú eres de Puerto Rico?
[Cita 2:86 videochat]

- sondear dificultades, necesidades, recursos y aprendizaje: preguntas destinadas a extraer información sobre bagaje lingüístico y necesidades relacionadas con el español

te mantienes un poco en comunicación con ellos [con los amigos que hablan español] un poco algo y cómo hablan
[Cita 2:70, videochat]

Una pregunta: ¿en el curso de español están haciendo un portafolio de aprendizaje?
[Cita 65:13 WhatsApp]

- emplear el medio de forma efectiva: gestión de los canales de comunicación, asegurarse de que el compañero utiliza o tiene en cuenta determinados canales para hacer las actividades o recibir información.

Me lo podías haber enviado por el whatsapp // o lo vas a decir ahora?
[Cita 26:6, videochat]

Puede ser o nos los mandas por email [los enlaces a las entradas en el blog]
[Cita 86:68, WhatsApp]

- animar, reconocer o reforzar la participación del estudiante: muestras de feedback positivo con el foco en la actividad del estudiante y en la realización de las actividades

animo::::s
[Cita 7:153, videochat]

¡Hola! Recuerda las actividades [emoticono de sonrisa abierta]
[Cita 84:50, WhatsApp]

- **Facilitación de la interacción: indicadores de que la persona está procurando ayudar al compañero a expresar sus ideas en la lengua meta o a comprender el mensaje**

- dar turno de palabra: gestiones del turno de habla

si quiere continuar alguno de los dos SOU, CEAU
[Cita 7:58, videochat]

[los miembros del grupo 123 están quedando para verse por el videochat y DOR no se ha pronunciado así que PAU se dirige directamente a él:]
¡Hola! DOR, ¿tú también puedes mañana?
[Cita 86:31, WhatsApp]

- facilitar la comprensión: dar ejemplos, traducciones, reformulaciones encaminados a facilitar la comprensión del no nativo ante una dificultad o como estrategia de prevención.

[DOR pregunta qué significa «imprescindible» y PAU procura explicárselo para que comprenda el significado]
piensa a ver okey estamos en una página de turismo de la ciudad y te están dando información sobre algunos monumentos qué te parece que es la palabra? qué podría ser si es una lista de equis número de monumentos versus todos los que podría haber
[Cita 4:75, videochat]

Los naranjos (árboles)
[Cita: 58:11, WhatsApp]

- facilitar la expresión: andamiaje que facilite la expresión del no nativo para que pueda expresar sus ideas en la lengua meta. No hay una pregunta previa del alumno. No se ha dado la ocurrencia de este código en WhatsApp.

[ATAR pregunta qué debe hacer para «empezar una agencia» CEAU le pregunta a qué se refiere y ATAR tiene problemas para reformular. Cuando está a punto de abandonar el intento, CEAU le dice:]

Abrir una empresa te refieres?
[Cita 51:45, videochat]

- animar al estudiante en su producción: muestras de feedback positivo con el foco en la lengua

las preguntas en general están toda:: la mayoría están muy bien y bueno salvo algún pequeño error lingüístico en general están también bien redactadas eh? que no os penséis que que están mal que están bien eh? pero bueno para lo que estamos aquí es para intentar mejorar y ayudaros, vale?
[Cita 7:74, videochat]

*A ti el tuyo te ha salido muy bien [el trabalenguas en español que ha dicho EAR]
Te han oído mi padre y dos de mis hermanos y la novia de uno de ellos*
[Cita 81:21, WhatsApp]

- corregir la expresión del estudiante de forma indirecta: se repite corregido un ítem de lengua que no se ha producido de forma correcta sin hacer hincapié ni dar una explicación

*[EAR a preguntado a MOU si le gustó San José «porque yo no mucho» MOU vacila un momento y le dice]
A a ti no te gustó? Eh:: bueno san jose...*
[Cita 5:260, videochat]

*[EAR escribe un correo diciendo «mi celular se rotó ayer» y MOU responde:]
Vaya, EAR, siento que se haya estropeado tu móvil (¿o se rompió físicamente por una coída un golpe? [sic]
[Cita 82:6, correo]*

- **Enseñanza directa: indicadores de aportar conocimiento al compañero o que dirija su atención a cambios lingüísticos o en la tarea llevada a cabo**

- dar una palabra o su significado: se dice la palabra o expresión que el no nativo ha pedido o se explica el significado de una palabra o expresión que se ha preguntado.

un huérfano es una persona que no tiene madre o padre o los dos y entonces un orfanato un orfanato es un sitio donde viven donde viven huérfanos
[Cita 5:19, videochat]

Yo diría que se usa exclusivamente “cola”
[Cita 83:156, WhatsApp]

- explicar cuestiones relacionadas con la lengua: se explican cuestiones de gramática o se amplía información sobre el significado o uso de palabras y expresiones.

es la palabra que se usa en España [se refiere a “asignatura” frente a “materia”]
[Cita 5:47, videochat]

A mí no me parece mal pero ten cuidado porque hay gente que puede tomarlo mal [porque MOU le ha escrito a EAR diciendo «mujer, no te vamos a bajar la nota» y EAR le ha respondido, «vale, hombre» así que MOU explica que puede sonar condescendiente]
[Cita 83:220, WhatsApp]

- explicar cuestiones de cultura y sociedad: se dan explicaciones sobre cuestiones de cultura, sociedad, etc.

está muy mal el tren funciona muy mal / porque hay muchas montañas por en medio
[Cita 5:146, videochat]

y es algo muy típico de Holanda. Aquí en Groninga, una ciudad para estudiantes, hay muchas muchas biciclettas! [sic] Te envío una imagen de las bicicletas en la estación, es increíble
[Cita 84:53 WhatsApp]

- inyectar conocimiento desde diferentes fuentes: se facilitan enlaces, recursos externos donde el estudiante puede extraer más información
- sugerir, describir recursos o estrategias para aprender español o comunicarse: se aconseja utilizar una herramienta o acciones concretas que puedan ayudar al no nativo a aprender mejor o comunicarse de manera efectiva

Puedes intentar a lo mejor comunicaciones mas mas personales aunque sean escritas para empezar y despues quedar con ellos / para salir eh que puedes hacerlo por Facebook por WhatsApp por alguna red social y pues intentas hacer las comunicaciones más personales pues si es cuando hay muchas personas de

diferentes lugares pues si es muy rica la conversación pero pues casi siempre se da en inglés o así en una lengua común no?

[Cita 2:71, videochat]

viendo de nuevo nuestra primera conversación me he dado cuenta que deberías trabajar un poco más el pasado. A veces confundes la 1a persona y la 3a. ¿Qué te parece?

[Cita 63:10, WhatsApp]

- sugerir, describir recursos o estrategias para realizar las actividades: se aconseja utilizar una herramienta o acciones concretas para realizar las actividades propuestas

hemos visto que hay un grupo de facebook que hay un grupo de españoles en Groningen que a lo mejor bueno ahí podéis encontrar algun español para hacer las entrevistas eh bueno etcetera facebook twitter youtube todo lo que sean redes sociales, sí?

[Cita 2:71, videochat]

pues nosotros sugeríamos que colgáseis el enlace al vídeo en grupos de Facebook como "españoles en Groninga"

[Cita 83:209, WhatsApp]

- corregir tarea-directo: corrección directa a la tarea o actividad que han realizado los participantes de la RUG. No se ha codificado ningún fragmento en WhatsApp con esta etiqueta.

la número o diez la hemos puesto que para vosotras es qué son las grandes diferencias en los horarios de los bares y club clubs hay mucha diferencia con España por ejemplo a qué hora vas un club y a que hora a la casa en España es mejor en Holanda o en España los horarios la hemos cambiado un poco

[Cita 7:50, videochat]

- corregir la expresión del estudiante de forma directa: se corrige de forma directa lo que ha dicho o escrito el no nativo

[AKAR ha dicho «voy a clases de bailar» y su compañero, SOU, corrige]

cla clases de baile

[Cita 25:95, videochat]

[AKAR ha dicho «Qué cosas tengo que hacer cuando voy a Sevilla?», SOU corrige:]

La pregunta sería: ¿Que cosas tengo que hacer cuando vaya a Sevilla?

[Cita 61:17, WhatsApp]

Estos son los códigos y categorías para la presencia social. A continuación describimos los códigos de la tercera presencia.

6.5.7 La presencia cognitiva

Para Garrison y Anderson (2010) la presencia cognitiva consiste en construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad de investigación. En nuestro caso entendemos que las comunidades que se forman durante el proyecto de telecolaboración pueden definirse como comunidades de aprendizaje (las cuales definimos en la sección 3.4) cuyos objetivos son la adquisición de competencias comunicativas, comunicativas digitales, digitales e intraculturales. Así pues, mantenemos las cuatro categorías de estos autores pero los códigos están relacionados con nuestros objetivos específicos. Detallamos estos códigos a continuación.

- **Activación: indicadores de que la persona ha detectado una carencia o debilidad en alguna de las competencias objeto del proyecto de telecolaboración:**

- mostrar dificultad para expresarse: cuando la persona duda de la expresión correcta sin llegar a pedir expresamente ayuda o la palabra

En / la / ultimo tiempo? [frunciendo el ceño y mirando a la cámara] o en / no:: en / [Cita 1:12 videochat]

*emperador de Etiopía (?)
[Cita 65:62, WhatsApp]*

- mostrar incomprensión: cuando no se ha comprendido y se busca aclarar el significado

*O::: qué me quieres preguntar, perdona que no te entiendo
[Cita 2:132, videochat]*

*Tengo que responder a la pregunta o corregir tu pregunta?
[Cita 61:15, WhatsApp]*

- mostrar vacilación en la práctica docente: cuando el alumno de la UB muestra dificultad, duda o desconocimiento sobre una cuestión de lengua o cultura o sobre cómo realizar una actividad

*no sé dónde lo lo lo tendríamos que mirar por internet [dónde se pide el carnet joven que ofrece un banco en España para obtener descuentos en comercios]
[Cita 26:113, videochat]*

Vale

Espero que no le parezca mal a los profes

[EAR avisa a MOU de que hará las actividades de la Tarea 3 al día siguiente. MOU acepta con ese «vale» pero a continuación añade la vacilación «espero que no les parezca mal» porque están fuera de plazo para realizar la actividad]

[Cita 81:36, WhatsApp]

- **Exploración: indicadores de que la persona está procurando solventar el problema surgido.**

- pedir ayuda para comunicarse: cuando se pregunta sobre una palabra o expresión o se consulta una duda de lengua

Como como se como se dice esto en español esto [pone la mano en la frente] facebomb

[Cita 40:2, videochat]

Se usa más “colas” o “filas” en España para decir que “there’s a line for the supermarket o cinema” por ejemplo

[Cita 83:155, WhatsApp]

- preguntar sobre cultura: se hacen preguntas sobre cultura o sociedad

es posible viajar con solo una tarjeta en diferentes formas de transportes publicos o hay cartas para:: / solo un día por ejemplo no como un una tarjeta para un año o algo así

[Cita 6:60, videochat]

¿Es más común que cada persona tenga su bicicleta o hay bicicletas de la ciudad?

[Cita 65:55, WhatsApp]

- desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo: estrategias del no nativo para comunicarse efectivamente cuando se ha producido incomprensión por parte del nativo o explicaciones, gestos y uso inglés cuando le falta conocimiento de español.

no no un no es un tipo de humo ohm un tipo de humo que es básicamente polución [explicando la palabra smog, que su compañera no conoce]

[Cita 52:51 videochat]

bueno esto es también la respuesta a mi primera pregunta

[Cita 86:58, WhatsApp]

- buscar en recursos: se realiza una búsqueda de una palabra o una cuestión de cultura y sociedad. Esta etiqueta solo aparece en las interacciones orales puesto que en WhatsApp no se hacen explícitas búsquedas de este tipo.

[ROR ha preguntado qué se come en los picnics y CGAU le dice que «fuet». ROR no sabe lo que es y CGAU se lo escribe en el chat y le dice que lo busque en imágenes] Fuet [lee en el chat y después su vista se desplaza por la pantalla y teclea al tiempo que la pantalla ilumina su rostro]

[Cita 52:15, videochat]

- pedir feedback sobre la acción docente: cuando los alumnos de la UB piden la opinión a los alumnos sobre estrategias docentes, o sobre acciones en general.

De nuevo, solo se han dado en las interacciones mediante videochat.

PAU ustedes tienen algún tipo de comentario que quieran compartir con nosotras sobre la actividad o sobre::: en general

JAU: comentarios para nosotras

[Cita 35:31, videochat]

- **Integración: indicadores de que existe una estrategia o recurso al que se recurre de forma habitual o creencias o sentimientos asentados en los participantes relacionados con el aprendizaje**

- describir o mencionar estrategias o recursos de aprendizaje usados: se mencionan recursos, acciones, fuentes de información que se usan para aprender español, familiarizarse con la cultura o realizar las actividades

no hasta ahora / eh hemos trabajando trabajado juntos en casa

[Cita 4:53 videochat]

Lo he mostrado a mi familia [el vídeo que han hecho como tarea final para el proyecto 2.0 y que los compañeros de la UB les pedían compartir en redes]

[Cita 83:203, WhatsApp]

- expresar emociones respecto a la práctica docente o de aprendizaje: se mencionan sentimientos positivos o negativos respecto al aprendizaje o la enseñanza

me gusta mucho la enseñanza siempre estuve interesada y después en algún momento de mi vida lo / lo dejo a un lado no? empecé a estudiar otra disciplina pero pues volví a enseñanza no como que pues me volvió a interesar mucho y estoy estudiando enseñanza de español pero anteriormente había tomado cursos de enseñanza de francés

[Cita 1:22, videochat]

A mí me gusta la literatura pero las clases a veces son aburridas 🤔

[Cita 57:44, WhatsApp]

- reflexionar sobre cuestiones metalingüísticas: se reflexiona sobre lengua. No es una explicación de lengua sino una reflexión sobre el funcionamiento de la lengua

un ejemplo puede ser que es la persona en español pero también un hombre es una persona que es un poco extraño porque es un hombre no una mujer
[Cita 40:6, videochat]

- reflexionar sobre dificultades metacognitivas: se reflexiona sobre dificultades en el aprendizaje

porque en holanda no mucha gente hablen español y no me oigo mucho español / si veo un poco películas en español pero es la única
[Cita 54:4, videochat]

Sí me gusta portie [sic] tengo exámenes en dos semanas! Y para mí el subjuntivo es un poco difícil
[Cita 59:6, WhatsApp]

- valorar la propia acción docente o formativa: muestras de aprecio o crítica la propia actuación como docente o aprendiente

yo sí yo sí yo definitivamente sí [he aprendido mucho con este proyecto de telecolaboración]
[Cita 40:196, videochat]

PAU: A mi me gusto mucho pero tiene algunos aspectos diferentes al aula y, como era la primera vez que lo hacía, no manejaba todo bien.

PAU: Sí, definitivamente.
[Cita 40:197, WhatsApp]

- valorar la actividad de aprendizaje: muestras de aprecio a las actividades propuestas

[Después de que PAU invita a DOR a compartir textos, vídeos o mensajes de voz con ella para practicar el español]
Sí me parece muy bien, si
[Cita 2:116, videochat]

[Después de que PAU le da instrucciones para hacer actividades por WhatsApp, DOR dice:]
Ejercicio divertidísimo :)
[Cita 65:47, WhatsApp]

- **Resolución: indicadores de que se ha resuelto un problema de comprensión, expresión o vacío de conocimiento**

- auto corregirse correctamente: se corrige adecuadamente la propia expresión

*hay **cartas** para:: / solo un día por ejemplo no como un una **tarjeta** para un año o algo así*
[Cita 6:60, videochat]

Entonces tienes que contarme una anécdota sobre mi juventud por whatsapp?
*Tengo que contar**

[Cita 56:13, WhatsApp]

- usar elemento nuevo: se ha buscado o pedido una palabra o expresión y se utiliza correctamente. Solo tenemos ejemplos de este código para las interacciones orales.

[DOR turis turis cómo se dice

PAU como turista]

DOR como turista

[Cita 1:48, videochat]

- extraer conclusiones sobre lo aprendido: se extraen conclusiones sobre cómo hay que aprovechar la comunicación mediada por computadora, sobre competencias docentes o de aprendizaje que se han adquirido

si y mantener abier abierta las lineas de comunicación es lo más importante en un en un colaboración en línea

[Cita 40:191, videochat]

Eso lo comentamos en la presentación final de nuestro curso. Creo que se trata de adaptarnos al contexto y lograr que el contacto humano no se pierda.

Usar emoticones para lo que la entonación y los gestos logran normalmente.

[Cita 40:190, videochat (chat)]

- mostrar resolución de la incomprensión: tanto si se trata de aclarar una cuestión relacionada con la resolución de las tareas como de una resolución lingüística

[EAR perdón?

MOU: de di a grabar hace dos minutos yo]

Ah:: okey vale

[Cita 6:204, videochat]

Ah, vale ahora entendemos por qué tenemos que publicar en redes sociales, si es necesario vamos a hacerlo

[Cita 83:206 WhatsApp]

Con este último ejemplo terminamos la descripción de los códigos y categorías usados para analizar las tres presencias en la interacción. Como puede observarse contamos con un número amplio de códigos que nos han permitido profundizar en los datos y comprender con mayor detalle cómo se han dado las presencias en la interacción. Como explicamos en este capítulo, nos valemos de un programa diseñado para el análisis de contenido de textos multimodales. A continuación describimos el programa utilizado para gestionar el corpus y los códigos.

6.5.8 Atlas.Ti

Con el fin de abarcar el análisis de un corpus tan amplio y variado en formato, se eligió el programa Atlas. Ti (1.0.51) versión estudiante.

Este programa está diseñado para facilitar el análisis cualitativo y cuantitativo de grandes cantidades de datos. Además permite trabajar con vídeos, imágenes, texto y sonido. Las principales herramientas del programa son de búsqueda de contenido, de enlace de códigos, memos, documentos y comentarios, herramientas de codificación y de búsqueda y de creación de redes de nodos.

Para el presente análisis resulta muy útil a la hora de codificar las interacciones, ir tomando notas en los memos sobre cuestiones que nos llaman la atención y pueden ser susceptibles de un análisis más profundo.

Por otro lado, resulta práctico para navegar por todos los documentos, citas y códigos o incluso realizar búsquedas por palabras. Esta fácil navegación nos permite volver a revisar citas o códigos concretos.

A nivel de observación más general la herramienta de análisis nos permite extraer el número de códigos usados por documento y resulta práctica para hacer un recuento de presencias. Aunque este programa permite establecer diferentes vínculos entre los códigos de forma automática, en este caso se ha usado únicamente para registrar códigos, navegar por ellos y extraer frecuencias que después se han comprobado manualmente. Con esto nos aseguramos de evitar que el programa determine el análisis, problema que se menciona en Cohen, Manion y Morrison (2011). Los análisis que hemos realizado mediante el programa están detallados en la sección 6.7 más abajo.

Otro de los problemas fundamentales descritos por los mismos autores (*ibid*) es que una pobreza de códigos dé unos resultados pobres. Así pues para evitar códigos demasiado amplios o duplicados se realizó la codificación de los datos de forma iterativa, volviendo atrás constantemente para asegurar una solidez en la codificación. Además se llevó a cabo la prueba de fiabilidad que describimos a continuación.

6.6 Prueba de fiabilidad entre codificadores

Con el objetivo de evaluar la fiabilidad de nuestro análisis de contenido, se planificó una prueba de fiabilidad entre evaluadores (IRT en sus siglas en inglés). En palabras de Lambert *et al.* (2010):

It is widely acknowledged that intercoder reliability is a critical component of content analysis, and that although it does not insure validity, when it is not established properly, the data and interpretations of the data can not be considered valid. (párr. 3)

6.6.1 Diseño y puesta en práctica de la prueba de fiabilidad

Puesto que en la presente investigación solo hay una investigadora se pidió ayuda a dos codificadores externos al proyecto. Codificador 1 es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la UB e investiga sobre interacción oral en el aula de lenguas extranjeras. Su tesis doctoral versa sobre reparaciones en la conversación didáctica. Cuenta con experiencia en formación del profesorado presencial y a distancia y es profesor de ELE. Codificador 2 es doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la UB. Es experta en el uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de ELE. En su tesis doctoral se centra en estrategias metacognitivas del aprendizaje. Cuenta con experiencia en formación de profesores de forma presencial y a distancia y también es profesora de ELE. Como puede observarse, ambos codificadores tienen un perfil coincidente en experiencia docente y cada uno de ellos podía aportar una perspectiva interesante para la presente investigación.

En principio se diseñó una prueba obtener datos que nos permitieran hacer pruebas de fiabilidad y enriquecer el proyecto con la experiencia y el conocimiento de ambos codificadores. A continuación describimos la planificación, si bien como comentaremos más adelante, durante el proceso nos vimos obligados a adaptarnos a las circunstancias.

Para empezar, se seleccionaron del corpus dos documentos ya codificados en los que se dan las tres presencias mediante diferentes indicadores y en los que no se presentan problemas técnicos que dificulten la comprensión. Un documento pertenece a la primera

actividad por videoconferencia en la que los alumnos se conocen y los profesores en formación deben llevar a cabo un análisis de necesidades y, por otro lado, se eligió una conversación grupal de WhatsApp que servía de medio de comunicación durante el desarrollo del proyecto 2.0. Ambos documentos difieren en canal, actividad y miembros que participan y es ese el motivo de su elección ya que intuimos que las presencias se pueden dar de formas diferentes dependiendo de estos factores.

A continuación se abrió un nuevo proyecto en Atlas.Ti en el que se dejaron únicamente estos dos documentos. Se mantuvo únicamente aquellas citas que se usarían en el test dejando solo unos 10 minutos codificados hacia la mitad del vídeo y las últimas 22 capturas de pantalla de la conversación por WhatsApp.

Con esto quedó un proyecto con dos documentos, 183 citas y 26 códigos en total.

El siguiente paso consistió en duplicar este proyecto y eliminar todos los códigos de presencias en las citas, manteniendo únicamente los códigos de los nombres de los participantes para facilitar la codificación posterior por parte de los codificadores externos. Este proyecto se volvió a duplicar con lo que se obtuvieron tres proyectos con dos documentos, las mismas citas; un proyecto codificado y dos libres de códigos de presencias.

La primera parte de la prueba consistiría en explicar al codificador externo el proyecto, el contexto en el que se dieron las conversaciones a analizar y el marco teórico y los códigos con los que se trabajaba.

La segunda parte de la prueba consistiría en discutir con los codificadores los códigos asignados a los primeros 10 minutos de videoconferencia y las 12 primeras capturas de pantallas de la conversación por WhatsApp.

La tercera parte de la prueba debía consistir en dejar a los codificadores asignar los códigos a las citas que previamente habíamos vaciado de códigos. Era importante mantener las citas intactas y simplemente asignar códigos para poder extraer el coeficiente de acuerdo y para poder discutir las diferencias en la codificación.

Finalmente, se llevaría a cabo una discusión sobre las diferencias que se dieran en la codificación.

Por cuestiones de agenda, se citó a ambos codificadores en días consecutivos y las pruebas se hicieron por separado. Si bien la primera y la segunda parte del proceso se

desarrollaron de la manera prevista, la tercera y cuarta acabaron realizándose al mismo tiempo. Esto se debió a que, si bien decidir qué presencia se veía en cada cita era un proceso rápido, el gran número de códigos que se tenían en ese momento (recordamos que eran 26) resultaba difícil de gestionar para alguien externo al proyecto. Además, ambos codificadores de manera natural explicaban en voz alta la toma de decisiones que llevaba a cabo y qué funciones veía en cada cita. Era interesante para la investigadora indagar más en ese momento al respecto de esas reflexiones que parecían relevantes para descartar o unir códigos, realizar cambios de nomenclatura, reflexionar sobre la relación entre los códigos y su pertenencia a determinada presencia o, incluso, detenerse a comentar aquellos hechos que llamaban la atención de los codificadores estuvieran o no codificados.

Las dos sesiones con los codificadores duraron cuatro y tres horas respectivamente pero en ese tiempo solo se pudo analizar los fragmentos seleccionados para el vídeo y no se llegó a analizar la conversación por WhatsApp.

6.6.2 Resultados de la prueba de fiabilidad

A continuación exponemos de qué forma se ha dado la concordancia entre la investigadora y los codificadores externos. Más adelante explicamos las pruebas de evaluación realizadas y sus resultados.

Empezamos explicando de qué manera se han dado las concordancias en el fragmento codificado. En total se codificaron 55 citas de las cuales se contabilizó el acuerdo total, semi, medio, dos tercios, externo, semi externo y nulo.

- Acuerdo total se da cuando la investigadora y los dos codificadores externos coinciden en los códigos. Se dio en el 31% de los casos.
- Semi se da cuando una cita se ha codificado con más de un código e investigadora y codificadores coinciden en uno. Se da en el 16% de los casos.
- Medio se da cuando dos personas codificaron con diferentes códigos y una tercera usó dos códigos que coinciden con los otros dos. Se da en el 13% de los casos.
- Dos tercios es cuando hay acuerdo entre investigadora y un codificador. Se da en el 22% de los casos.

- Externa es cuando ambos codificadores concuerdan entre sí pero no con la investigadora. Se dio en el 5% de los casos.
- Semi externa es cuando ambos codificadores coinciden en un código pero se ha etiquetado la cita con más de un código. Se dio en el 4% de los casos.
- Nula significa que no hay concordancia. Se dio en el 5% de los casos.

Así pues, podemos considerar que existe una concordancia alta entre concordancia total y semi (26 casos, 47%), una concordancia media sumando media y dos tercios (19 casos, 35%) y no se da en el resto de los casos (10 casos 18%).

No obstante, una de las cuestiones que quedaron patentes durante la IRT es la dificultad de los codificadores externos para familiarizarse con el gran número de etiquetas con las que se trabajaba. En cambio, decidir qué presencia veían en cada cita resultaba mucho más rápido y no parecían dudar. Por ese motivo, nos parece interesante volver a mirar los datos fijándonos en las presencias y no en los códigos.

- En ese caso hay concordancia total entre los codificadores en 30 casos (el 55%)
- Hay semi concordancia entre los codificadores en una presencia en citas que se han etiquetado con diferentes presencias en 9 casos (el 16%).
- Hay concordancia media porque dos codificadores difieren en la presencia pero el tercero ha codificado ambas presencias en la misma cita en 2 casos (2%).
- Concordancia entre investigadora y un codificador en 10 casos (18%)
- Concordancia entre codificadores externos en 4 casos (7%)
- Concordancia nula en un solo caso (2%)

En este caso, las concordancias alta y media que habíamos descrito más arriba parecen ser mucho más elevadas (alta 39 casos, 71% y media 11 casos, 20%) , relegando a un 9% la falta de concordancia (5 casos).

Hasta ahora hemos expuesto estos datos en crudo porque nos parece interesante ver los tipos de concordancia que se ha dado entre los tres codificadores y más adelante discutiremos sobre cómo consideramos precisamente la falta de concordancia lo que ha favorecido discusiones que nos han conducido a cambios relevantes en el proyecto. Ahora

bien, para evaluar la fiabilidad, Garrison y Anderson (2010, p. 183) describen dos tipos de medidas: estadística de acuerdo conceptual y la Kappa de Cohen.

Además, ambas pruebas parecen ser las más usadas en la bibliografía (Garrison y Anderson, 2010; Arnold y Ducate, 2006). La primera prueba no tiene en cuenta el acuerdo por casualidad y por ello Garrison y Anderson (2010, p. 183) parecen inclinarse a calcular la kappa de Cohen. Si bien afirman que «es pronto para declarar un nivel convencional de aceptabilidad» dan ejemplos de pruebas que obtienen coeficientes del 0,67, 0,74 y 0,96 y destacan que un acuerdo porcentual superior al 80% sería adecuado. Curiosamente, parecen dejar la puerta abierta a aceptar valores inferiores o de encontrar medios alternativos de calcular la fiabilidad especialmente en estudios experimentales ya que «algunas medidas que se adoptan para aumentar la fiabilidad pueden reducir simultáneamente el valor de los resultados» (*ibid*).

Para realizar dichas pruebas se realizaron tres tablas binarias en excel cada una ellas dedicada a una presencia. Las columnas son los codificadores y las filas se corresponden con las citas codificadas. A continuación, se asigna un valor 1 a cada celda en la que aparece la presencia que va a ser evaluada y 0 si no aparece dicha presencia. Para ilustrarlo dejamos un fragmento de una tabla (Figura 19) pero pueden encontrarse las tres en su totalidad en el Anejo 4.

+	Social	Docente	Cognitiva
---	--------	---------	-----------

Investigadora	Codificador 1	Codificador 2
0	0	0
0	0	0
1	1	0
1	1	1
1	0	1
1	1	1
1	1	0
1	1	1
0	0	0

Figura 19. Ejemplo de tabla binaria

Como podemos ver, si las tres filas coinciden es que ha habido acuerdo mientras que en la fila 3 del ejemplo aportado más arriba ha habido desacuerdo. El último paso consistió en

pasar las tres matrices en formato csv por Recal3⁴⁰, una calculadora online que permite extraer fácilmente varios tipos de cálculos de fiabilidad.

6.6.3 Discusión de los resultados de la prueba de fiabilidad

Resumimos los coeficientes en la siguiente tabla, Tabla 4, en la que se indica el resultado obtenido para cada presencia según los dos códigos realizados, para ver los resultados en .cvs remitimos a los lectores al Anejo 5.

Tabla 4. *Resultados estadísticos de la prueba de fiabilidad entre codificadores*

	Social	Docente	Cognitiva
Cálculo			
Kappa de Cohen	0.587	0.657	0.744
Estadística AP	79.394%	89.091%	89.091%

También podemos mirar estas cifras con mayor detalle en la Tabla 5 fijándonos en el acuerdo entre cada uno de los codificadores y la investigadora y ambos codificadores.

Tabla 5. *Diferencias entre codificadores en la prueba de fiabilidad*

		Social	Docente	Cognitiva
Investigadora y codificador 1	Kappa de Cohen	0.537	0.787	0.792
	Estadística AP	76.364%	92.727%	90.909%
Investigadora y codificador 2	Kappa de Cohen	0.671	0.634	0.754
	Estadística AP	83.636%	89.091%	89.091%

⁴⁰ Se trata de una calculadora online creada por Deen Freelon, profesor asociado a la School of Communication en la American University, Washington, DC. Permite calcular a la vez average la estadística de acuerdo porcentual, la Kappa de Fleiss, la Kappa de Cohen y el Alpha de Krippendorff simplemente subiendo un documento csv con las tablas binarias. Está accesible en <<http://dfreelon.org/utis/recalfront/recal3/>>

Codificador 1 y 2	Kappa de Cohen	0.563	0.549	0.686
	Estadística AP	78.182%	85.455%	87.273%

Como podemos ver, la mayor concordancia se da en la presencia cognitiva. Este dato nos parece relevante puesto que la presencia cognitiva tiene un peso determinante en cualquier ámbito educativo. El hecho de que haya una concordancia razonable entre todos los codificadores podría ser indicativo de que los códigos para la presencia cognitiva son adecuados y se habían utilizado correctamente en el proceso de codificación.

La concordancia en la presencia docente también se acerca a unas cifras de concordancia razonable teniendo en cuenta que ambos codificadores con la investigadora tienen un coeficiente de fiabilidad entre el 0.78 y el 0.63. Recordemos que el coeficiente más bajo que mencionan Garrison y Anderson (2010) es de 0.67. Aún así, cabe destacar que entre los dos codificadores ese coeficiente resulta poco satisfactorio. Sin duda, se debe a la falta de discusión entre ambos codificadores, ya que las sesiones se dieron por separado. Cabe pensar que, de haber hecho las sesiones juntos, se habría dado una concordancia mayor.

Finalmente, el coeficiente más bajo, 0.537, se da entre la investigadora y el codificador 1 seguido de cerca por el 0.563 que se da entre ambos codificadores.

Curiosamente, entre codificador 2 e investigadora el coeficiente no es inadecuado ya que equivale al coeficiente más bajo encontrado en Garrison y Anderson (2010), 0.671.

La explicación a la concordancia en la presencia social puede encontrarse en varios factores. La presencia social se encuentra constantemente a lo largo de las interacciones porque es la que aglutina la comunidad de aprendizaje y es un factor necesario para sostener la interacción. En ocasiones, puede suceder que los codificadores den más importancia a otra presencia que se da a la vez que la social en determinadas citas.

Podemos ver un ejemplo en la cita 2:92 (fila 24 de las tablas binarias). En la que la investigadora y el codificador 2 adjudicaron los mismos códigos pero el codificador 1 se centró solo en el código para la presencia cognitiva.

- Investigadora: buscar en recursos (cognitiva) y conversar sobre temas abiertos (social)
- Codificador 1: buscar en recursos (cognitiva)
- Codificador 2: buscar en recursos (cognitiva) y conversar sobre temas abiertos (social)

También se dieron casos en que los codificadores no vieron esa presencia como algo significativo en el segmento para codificar y dejaron esos códigos en blanco. Esto se dio en las citas 2:100, 2:106 y 2:143 (filas 32, 38 y 54 respectivamente).

En resumen, a pesar de haber realizado las sesiones por separado, contar con un número elevado de códigos y estar probando la teoría de las presencias social, docente y cognitiva en contextos diferentes a los foros de discusión, hemos obtenido coeficientes muy próximos a los señalados por la bibliografía por lo que puede interpretarse que el nivel de fiabilidad del presente estudio es adecuado. No obstante, especialmente en lo que respecta a la presencia social, se hace evidente la necesidad de realizar algunos cambios en el proyecto guiándonos por la valiosa discusión que han aportado ambos codificadores externos.

En las 7 horas de discusión que se dieron entre las dos sesiones de IRT se valoró la pertinencia y adecuación de los códigos, de la segmentación de las citas, de la categorización de los códigos y, por descontado, el etiquetado de las citas. De todo ello hacemos a continuación un resumen de los puntos más destacados con ejemplos extraídos del corpus.

A pesar de la criba que se había llevado a cabo antes de la puesta en práctica de la IRT en la que ya se habían descartado y unificado códigos, los codificadores externos expusieron sus dudas sobre la relevancia de distinguir tantos códigos como indicadores de las presencias. Por ejemplo, nosotros distinguíamos entre conversar/preguntar sobre tema abierto o conversar/preguntar sobre cuestiones personales. Ambos codificadores coincidieron en manifestar que no veían relevancia en la distinción de estos 4 códigos.

En particular codificador 1 explicó qué se entiende por conversar e interactuar desde la perspectiva del análisis de la conversación y eso nos llevó a plantearnos la unificación de los códigos conversar y preguntar y cambio de nombre por *interactuar*.

También se cambió el nombre de algunos códigos como *modificar el discurso*, que resultaba confuso. Se optó por crear dos códigos: *facilitar la comprensión* y *facilitar la expresión*, lo que permite acotar los segmentos a codificar de manera más comprensible.

Como puede deducirse, no se fusionaron los códigos para obtener una lista más simplificada porque a esas alturas se habían codificado buena parte de los documentos y a la investigadora le resultaban significativos para analizar los datos adecuadamente. No obstante, se reorganizaron los códigos para unificarlos dentro de grupos de códigos más amplios. Para ello, nos remitimos a Garrison y Anderson (2010) y comprobamos que las categorías que componen sus presencias encajan perfectamente en nuestros datos y que esta organización aportaba mayor claridad y solvencia a los códigos.

También destaca la necesidad de valorar la segmentación de las citas puesto que en algunas los codificadores justificaron dejar una cita vacía. Codificador 2 contribuyó a la discusión señalando que debíamos explicitar con mayor claridad qué indicadores valorábamos y cuáles no, puesto que en su caso veía significativos algunos silencios de PAU que nosotros no habíamos señalado.

Un ejemplo de cita vacía es cuando DOR, en la cita 2:61, está describiendo el argumento de una película en la que un hombre está muy interesado en la botánica y dice:

DOR: plantas o:: yerbas

Aquí la investigadora y el codificador 1 eligieron la etiqueta cognitiva *mostrar dificultad para comunicarse* porque interpretamos que el alumno no sabe cuál es la mejor palabra o si una de las dos es incorrecta. En cambio, la codificadora 2 explicó no ver nada presencia cognitiva puesto que decir dos palabras es algo que hacemos muchas veces sin que ello indique que dudemos de la palabra; el alumno conoce dos palabras y las dice.

Codificador 1 recomendó valorar adecuadamente los casos en los que se aprecia más de una presencia para justificar la categorización de las presencias a la vista de que se podían dar juntas, como vemos en el siguiente ejemplo:

Cita 2:141

[PAU y DOR están hablando sobre el motivo por el que DOR quiere ir a estudiar a Chile. En un momento de dificultad para expresarse ha buscado una palabra en el diccionario y entonces enseña el móvil a la pantalla y explica que tiene un diccionario. PAU le pregunta si ha buscado alguna palabra mientras hablaban y DOR responde:]

a. DOR: (risas) Ok ah:: conveniente // es un estudio muy conveniente

b. PAU: [OK]

c. DOR: [en sevilla] o la ciudad general

En la respuesta a DOR ambos codificadores coincidían con la investigadora en ver claramente que el alumno estaba usando una palabra nueva y por tanto había presencia cognitiva pero que además continuaba con el discurso social porque seguía hablando del motivo de su elección.

Un caso particularmente interesante lo encontramos en la cita 2:72. En esta ocasión, PAU ha sugerido estrategias metacognitivas para aprender español y en ese momento DOR le pregunta:

DOR: Y y y como em // como tu haces? como te haces?

DOR termina con un tono ascendente que da a entender que no está seguro de cómo preguntar a PAU qué es lo que ella hace para practicar sus lenguas extranjeras. Esta cita fue etiquetada por la investigadora como *mostrar dificultad para expresarse* (presencia cognitiva) y *preguntar cuestiones personales* (presencia social). La primera se debe a que DOR claramente tiene dudas sobre la lengua y la segunda a que está haciendo una pregunta que continúa con la conversación que se está desarrollando interesándose por la forma de hacer del compañero. El codificador 1 solo marcó *mostrar dificultad para expresarse*, mientras que la segunda codificadora se detuvo a señalar una cuestión interesante: decidió marcar las tres presencias con las siguientes etiquetas: *mostrar dificultad para expresarse* (presencia cognitiva), *preguntar cuestiones personales* (presencia social), *sondear el uso de recursos para aprender* (presencia docente).

Aunque no en esta misma cita, el codificador 1, desde su perspectiva de análisis de la conversación, había comentado con curiosidad la tendencia de DOR a hacer algo característico de las conversaciones entre hablantes nativos, la de tomar y dejar temas de conversación tomando las riendas de la conversación. Como si DOR asumiera una identidad más fuerte de que la que generalmente muestran los no nativos cuando hablan con un nativo y que se corresponde en muchos casos con nuestra presencia docente.

Otro ejemplo muy claro se da en los casos en los que el profesor en formación no quiere interrumpir la interacción y corrige a su compañero usando un comentario de tema y haciendo una corrección indirecta. Por todo ello, resulta evidente que deberemos dedicar un apartado en la discusión de los datos para explorar esta cuestión.

Una discusión muy interesante se desarrolló con el codificador 2 cuando nos señaló la necesidad de valorar si las reflexiones metacognitivas y metalingüísticas debían estar incluidas en presencia cognitiva o docente. Ella consideraba que estas presencias debían categorizarse como docentes puesto que el alumno se está desarrollando competencias de autoaprendizaje y con ello se puede considerar que el aprendiente se enseña a sí mismo. Si bien, entendemos esta idea y nos parece sumamente interesante, en el marco de las presencias definido por Garrison y Anderson (2010) estas acciones encajan en los procesos de integración característicos de la presencia cognitiva. A pesar de mantener nuestra categoría, esta percepción nos ratificó en la intuición de que las presencias se acercan mucho en algunos momentos y que nuestros códigos, si bien están convenientemente categorizados, podrían acercarse a otras presencias en algunos momentos.

En resumen, este proceso de evaluación de la fiabilidad en relación a la concordancia de dos codificadores externos con la investigadora ha sido de vital importancia para el desarrollo de la presente investigación puesto que ha supuesto la entrada de visiones externas al proyecto que han obligado a la investigadora a repensar los códigos y las unidades de codificación, ha corroborado intuiciones primarias sobre cuestiones susceptibles de ser analizadas en mayor profundidad en la discusión de los datos, han aportado solidez a la investigación, no solo con unos coeficientes de fiabilidad razonables en el presente contexto, sino también gracias al ejercicio de discusión, descarte o ratificación de las cuestiones surgidas.

Una vez terminados los cambios descritos, se procedió a realizar el análisis de las tres preguntas que pasamos a describir en la siguiente sección.

6.7 Análisis sobre la frecuencia de ocurrencia de las presencias

En primer lugar se realiza un recuento de ocurrencias en las interacciones que indicamos en la sección 6.4.7, Tabla 3. Anteriormente también hemos mencionado que su selección responde a criterios de similitud entre ellas. Así pues, de estas interacciones se extrae el número de ocurrencias para cada código, tarea y participante.

Para extraer estas frecuencias se realiza un procedimiento que tiene una parte automática, gracias a Atlas.Ti, y otra parte manual. Recordamos que los segmentos se han codificado con uno o varios códigos de indicadores y con el código del participante. El software de análisis de contenido nos permite hacer un análisis de coocurrencias, es decir, extraer tablas con los códigos que han aparecido juntos y en con qué frecuencia. Puede observarse en la Figura 20 a continuación una captura de pantalla que demuestra la interfaz del programa cuando se realiza dicho análisis:

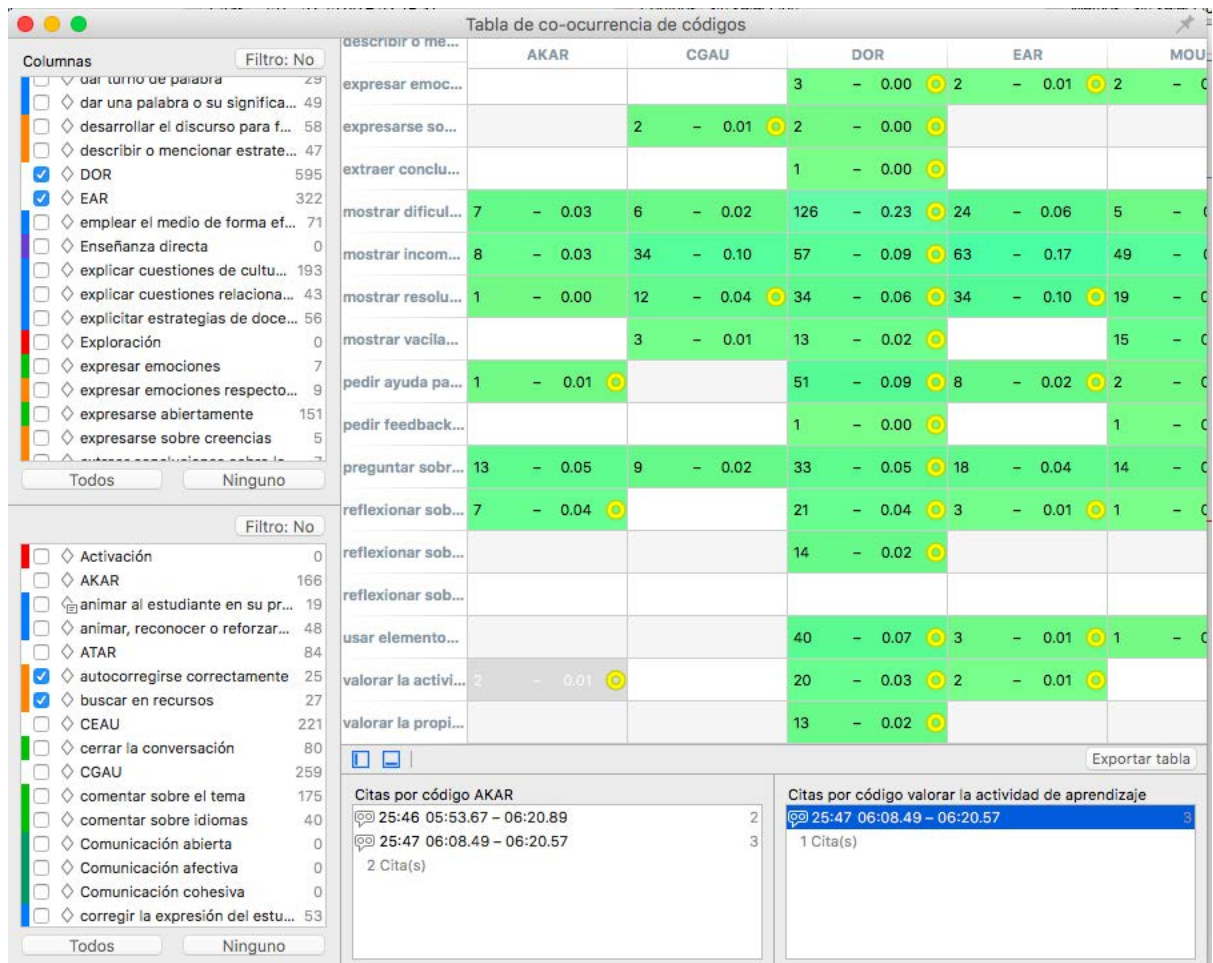


Figura 20. Tabla de co ocurrencia de códigos Atlas. Ti

En la columna izquierda se seleccionan aquellos códigos que se quieren contrastar. En el caso que ilustramos en la imagen a continuación se puede ver que se han marcado todos los códigos para la presencia cognitiva en la columna izquierda inferior y los códigos de los participantes en la columna izquierda superior. En la ventana central, el programa ha mostrado una tabla con la frecuencia con la que cada pareja de códigos coincide en un

segmento. Si se hace clic sobre una celda, en las dos ventanas inferiores debajo de la tabla vemos las citas, es decir, los segmentos etiquetados para esa combinación. A la derecha obtenemos todas las citas para la participante AKAR y a la derecha todas las citas para el código en cuestión, en este caso, «valorar la actividad de aprendizaje». Esta tabla se puede exportar como hoja de cálculo u otros formatos.

Como vemos, extraer la tabla es sumamente sencillo y rápido. Ahora bien, se debe ser muy cuidadoso puesto que se debe extraer solamente aquellas citas en las que efectivamente aparecen los dos códigos juntos, puesto que el programa también da la frecuencia con códigos que aparecen próximos. Además, se deben extraer únicamente las interacciones que pertenecen a los documentos que se seleccionaron para formar parte del análisis cuantitativo. Así pues, las tablas extraídas se han modificado para reflejar la frecuencia de la coocurrencia de códigos en las interacciones que analizamos cuantitativamente. Estas tablas completas pueden consultarse en el Anejo 7 del presente trabajo.

Con el objetivo de ponderar estos datos se ha llevado a cabo una prueba de chi cuadrado de homogeneidad mediante el programa SPSS observando primero la frecuencia de aparición de las tres presencias por tareas y después por tareas y participantes.

A continuación describimos el proceso para el segundo análisis de este trabajo.

6.8 Análisis de la relación entre las presencias

A nivel micro, la codificación nos permitirá seleccionar secuencias en las que las presencias se dan siguiendo algún tipo de patrón. Así, veremos si una presencia surge a raíz de otra presencia o si se dan en momentos determinados de la interacción.

Para ello se han revisado todos los documentos y se han extraído patrones de secuencias que se describen de la manera más detallada posible en el capítulo 7.

6.9 Análisis de la percepción de los participantes

Se seleccionan todos los fragmentos de las reflexiones de los participantes relacionados a la satisfacción o problemas percibidos en el proyecto de telecolaboración, las

relaciones establecidas con los compañeros y el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas, digitales, comunicativas digitales o docentes y se contrastan las opiniones entre las parejas y grupos. En ocasiones, tomamos reflexiones que aparecen en las interacciones porque tienen relación con los temas que hemos mencionado. Además, se procura relacionar, siempre que resulta posible, los dos análisis anteriores con los comentarios de las reflexiones.

Con esto, terminamos la descripción del análisis realizado. Solo nos queda hacer un apunte que permita al lector entender mejor fragmentos que seleccionamos en el análisis para ilustrarlo.

6.10 Notas sobre la transcripción

El conjunto de los textos se encuentra en el archivo de Atlas.Ti adjunto al presente trabajo. No obstante, a lo largo del análisis se transcriben fragmentos de las interacciones y sus códigos siguiendo el mismo sistema.

En primer lugar se indica el número de la cita. En Atlas.Ti, cada segmento codificado se llama cita y se le adjudica automáticamente el número del documento al que pertenece. Además, se le pone el número que corresponde por orden de selección de segmento. Es decir, si tenemos el documento número 57 y establecemos una primera segmentación, ese segmento tendrá el código 57:1, el segundo segmento 57:2 y así sucesivamente. No obstante, puesto que el proceso de codificación es iterativo y se codifica una y otra vez ciertos fragmentos, es normal que los códigos asignados a secuencias consecutivas no sean consecutivos. Por ejemplo, una transcripción puede comenzar así: Citas: 57:71, 57:72 y otra así: Citas: 2:52, 2:140, 2:90.

A continuación se ponen en tablas los códigos y las citas. En las columnas izquierdas los códigos escritos en color verde los que pertenecen a la presencia social, en azul los que pertenecen a la presencia docente y en naranja los que pertenecen a la presencia cognitiva.

En la columna derecha, se transcribe en cada fila la cita o fragmento codificado de la siguiente manera:

- Se transcribe sin signos de puntuación ni acentos, excepto para los tonos interrogativos que se marcan con un signo de interrogación inverso al final:

CGAU nada y hice como se llama? fitnes jampy fitnes no se que y tambien eran 23 por seis meses

- Las pausas se indican con una barra dos o tres si el silencio se prolonga.

JAU: es que // bueno yo:: pri por en primer lugar empecé muy:: joven eh:: a estudiar osea a los tres años ya estoy en el kinder en la escuela primaria

- Cuando se alargan sonidos, esto se marca con dos puntos [:] de nuevo, el número de repeticiones de los dos puntos indica una mayor o menor prolongación en el tiempo.

DOR: pu::: como se

- Cuando se quiere dejar una acotación que permita comprender el tono o los gestos se realizan entre corchetes:

DOR: si tengo 22 [muy bajito]

- Cuando se solapan dos turnos los fragmentos solapados se marcan entre paréntesis:

ROR hiciis ah.. hi::: hizo una:: una (un curso)
CGAU: (hice, hice)

En caso de que las secuencias sean muy largas, numeramos las intervenciones para facilitar la lectura localizada de las citas.

En todo este capítulo hemos procurado aportar una minuciosa explicación del contexto en el que se da esta investigación, la procedencia de los datos y su acotación, y, finalmente, el procedimiento que se ha llevado a cabo para analizar los datos. En el siguiente capítulo llevamos a cabo dicho análisis.

Capítulo 7: Análisis

Este capítulo está dividido en ocho secciones, las dos primeras dedicadas al análisis descriptivo cuantitativo en la que exponemos, en primer lugar, la frecuencia de aparición de las presencias por tarea y participante y en segundo, se describen las categorías de cada una de las tres presencias por participante.

De la tercera a la sexta secciones están dedicadas al análisis cualitativo de las interacciones y se procura determinar patrones de aparición de las presencias y la relación que se establece entre ellas durante la interacción.

La séptima sección está dedicada a exponer las reflexiones de los participantes y contrastarlas con las presencias analizadas.

Finalmente, la octava y última está dedicada a interpretar a partir de sus comentarios las expectativas de los participantes respecto del posicionamiento de sus compañeros.

7.1 Aparición de las presencias social, docente y cognitiva en la interacción

Como decíamos, en esta sección daremos una descripción cuantitativa a nivel macro (es decir, a nivel de las presencias) y meso (de las categorías de las presencias) de la aparición de las presencias social, cognitiva y docente en ambos grupos de participantes. El objetivo es determinar qué presencias adopta cada participante según la tarea y en qué medida para hacer una primera evaluación sobre el desarrollo de la interacción.

Con el objetivo de realizar este análisis con el mayor rigor posible, solamente se han seleccionado aquellas interacciones en las que se realizan las cuatro tareas del proyecto, dejando fuera las conversaciones al margen de las tareas y las parejas para las que no tenemos algunos datos o son muy desiguales. Eso significa que en este primer análisis no aparecen dos parejas, P2 ni PC, ni la última conversación que realizó el trío formado por PAU, DOR y JAU. Este hecho quedó plasmado en la Tabla 3.

A pesar de que comparamos las mismas tareas, como es lógico, existen diferencias en cómo se llevaron a cabo y en la duración de las mismas según la pareja o grupo. Un diferente grado de participación puede hacer variar el número de presencias que encontramos en el análisis así que empezaremos por describir el número y la longitud de intervenciones de WhatsApp, por otro describimos el tiempo de habla de cada interlocutor en las interacciones por videochat.

Empezamos por WhatsApp. Entendemos una intervención como cada envío de un mensaje de texto o de archivo. Cabe remarcar también que, aunque la longitud de las intervenciones por WhatsApp son muy variables, los mensajes de los profesores en formación suelen ser más largos que los de los estudiantes holandeses y, ocasionalmente, cuando se lleva a cabo una explicación, encontramos intervenciones verdaderamente largas. Para ilustrar lo que decimos dejamos la siguiente imagen, Figura 21, en la que podemos apreciar intervenciones breves, medias y largas.

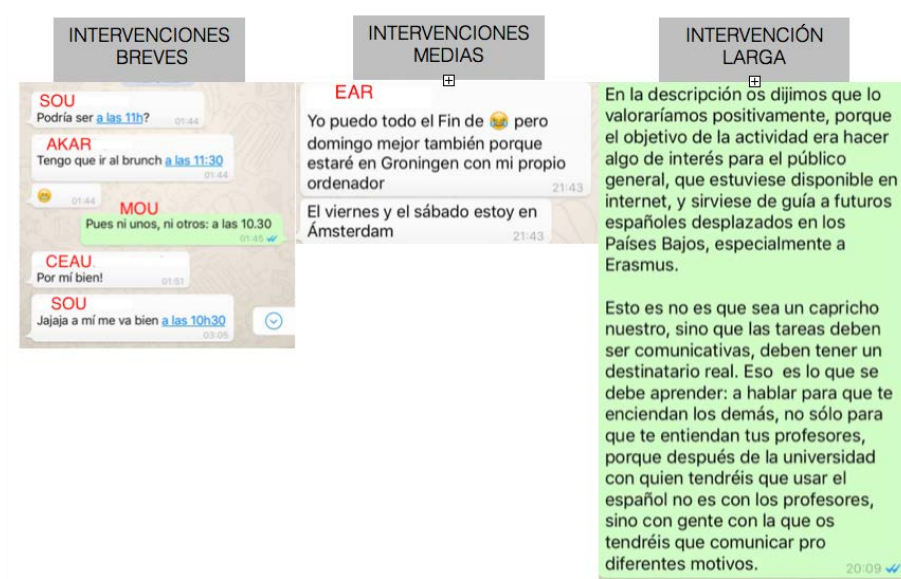


Figura 21. Diferente longitud de las intervenciones en WhatsApp

En el extracto de la izquierda podemos ver que las intervenciones breves consisten en pocas palabras o incluso un solo emoticono; para el presente recuento consideramos una longitud breve hasta dos líneas de texto por intervención. Consideraremos intervenciones medias aquellas que presentan una longitud de entre dos y cuatro frases. Una intervención

larga, como puede verse en el extracto de la derecha, es aquella en la cual el texto ocupa más de 4 frases.

Resulta más complejo valorar el tiempo de habla para cada persona en videochat. Para tener una idea lo más exacta posible se ha llevado a cabo el siguiente procedimiento:

1. Convertir los archivos de vídeo descargados de SpeakApps en audios. Para ello se utiliza el programa gratuito Free MP4 Converter. Recordamos que los videos se descargan por separado, así que tenemos un archivo de audio para cada persona.
2. Los archivos de audio se pasan al programa de gestión de audio Audacity, también gratuito.
3. A continuación, el programa permite, mediante la función «truncado de silencios», eliminar silencios de forma automática dejando únicamente el tiempo de habla.
4. Este sistema funciona muy bien para audios claros. En caso de cierto eco o sonidos muy bajos, se ha llevado a cabo el recorte de los silencios de forma manual; procedimiento que resulta sencillo gracias a la visualización del espectograma y la posibilidad de editar el audio realizando funciones de seleccionar y borrar como se haría en un programa de edición de texto.

En la siguiente tabla (Tabla 6) resumimos los tiempos de habla en videochat y el número de intervenciones largas, medias y cortas para WhatsApp según cada participante en las cuatro tareas que se realizaron en el proyecto de telecolaboración.

Tabla 6. *Tiempos de habla e intervenciones por participantes y tareas*

Tarea 1				
videochat	PAU 14' 26.250"	CGAU 13' 04.205"	MOU 16' 40.841"	SOU 13' 18.454"
	DOR 20' 56.681"	ROR 8' 31.372"	EAR 24' 509.77"	AKAR 5' 27.518"
duración	51'	43'	42'	26'
Tarea 2				
videochat	PAU 9' 21.885"	CGAU 15' 45.142"	MOU 17' 16.449"	SOU 18' 26.315"
	DOR 20' 29.380"	ROR 6' 17.445"	EAR 8' 02.850"	AKAR 4' 47.791"
duración	49'	39'	37'	23'
Tarea 3				
WhatsApp	PAU B: 38, M: 13, L:13 DOR B: 21, M: 9, L: 8	CGAU B: 16, M: 2 ROR B: 3, M: 3	MOU B: 53, M: 5, L: 1 EAR B: 23, M: 7	SOU B: 24, M: 6, L: 1 AKAR B: 17, M: 1, L: 1
intervenciones totales	102	24	89 4 correos	50
Tarea 4				
Videochat	PAU 7' 57, 918"	CGAU 6' 25.869"	MOU 11' 50.286"	SOU 6' 24.648"
	DOR 3' 08,313"	ROR 1' 03, 927	EAR 2' 43.901"	AKAR 0' 08.340"
duración	32'		43'	
WhatsApp	PAU B:16, M: 4, L: 2 DOR B: 9, L: 1	CGAU 1 B: 6, M: 2, L: 1 ROR B: 8, M: 2, L 1	MOU B: 47, M: 4, L: 4 EAR B: 45, M:5, L: 2	SOU B: 39, M: 7, L: 5 AKAR B: 23, M: 7, L: 1
intervenciones totales	74		258	

Como puede apreciarse en la Tabla 6, las conversaciones que mantiene la pareja B son las más breves puesto que ninguna llega a media hora, mientras que el resto de parejas se acerca o supera los 40 minutos. Además, la pareja 3 realiza una Tarea 3 mucho más breve que

el resto de parejas con solo 24 intervenciones. Finalmente, el grupo ABC dedica más tiempo (unos 10 minutos) a la Tarea 4 que el grupo 123 y se producen más intervenciones (258) en el grupo de WhatsApp.

Finalmente, queda patente que, en general, los nativos intervienen más en WhatsApp aunque las diferencias se acortan en la Tarea 4 frente a la Tarea 3. Esto puede deberse a que en la Tarea 4 todos participan en secuencias de organización y los alumnos de la RUG participan al margen de las tareas. Se dan algunos casos, que veremos en más detalle en las secciones 7.3 y 7.4, en los que los alumnos hacen preguntas sobre lengua o sobre las tareas o comparten alguna foto.

En cuanto a SpeakApps, el recuento muestra cierta desigualdad. PAU interviene entre 6 y 11 minutos menos que su compañero DOR (en las Tareas 1 y 2 respectivamente). MOU también interviene menos que su compañera de la RUG en la primera tarea (8 minutos menos) pero el resto de intervenciones son mucho mayores. En cambio, CGAU y SOU intervienen de manera sistemática más que sus compañeros no nativos. En algunos casos la diferencia es de 5 minutos (Tarea 1, pareja 3); mientras que en otros la diferencia sube a 14 minutos (Tarea 2, pareja C). Aunque es normal que los nativos tomen más tiempo de habla, más cuando ostentan un rol de profesor, especialmente en las Tareas 3 y 4, también vemos que algunos profesores en formación limitan su tiempo de habla, en concreto PAU y MOU en la Tarea 1 y también PAU en la Tarea 2.

Tras este recuento, podemos comenzar con el análisis. En las siguientes secciones describimos cómo se han dado las tres presencias en la interacción de los participantes seleccionados.

7.1.2 Aparición de las presencias por tareas

Empezamos exponiendo qué presencias se han dado para cada tarea propuesta en el marco del proyecto de telecolaboración. El objetivo de este análisis cuantitativo a nivel macro es obtener una visión general de cómo se dan las presencias y hacer una primera valoración sobre el cumplimiento de los objetivos de las tareas.

En primer lugar debemos remarcar que la diferencia en el número de apariciones de las presencias entre las tareas resulta significativa según la prueba de chi cuadrado de homogeneidad ($\chi^2(6) = 398,780, p = 0,000$). Eso significa que las tres presencias se dan de manera diferenciada en las interacciones surgidas a raíz de las cuatro tareas propuestas en el proyecto de telecolaboración.

A continuación dejamos la Tabla 7 donde se resume el porcentaje que representa la frecuencia de cada presencia: presencia social (PS), presencia docente (PD) y presencia cognitiva (PC) según el total de las ocurrencias por tareas.

Tabla 7. *Porcentajes de la frecuencia de las tres presencias según las tareas*

	Presencias		
	PS	PD	PC
Tarea 1	60%	21%	19%
Tarea 2	29%	40%	10%
Tarea 3	47%	44%	10%
Tarea 4	30%	63%	6%

Como vemos, el máximo porcentaje de la PS es un 60% en la Tarea 1, mientras que el más bajo se da en la Tarea 2 con un 29%. Parece que en esta segunda tarea el objetivo social se ve sustituido por el objetivo de recibir o aportar enseñanza directa en forma de explicaciones de sociedad y cultura hispanas. En la Tarea 4 destaca el 63% de PD, cuestión poco sorprendente si tenemos en cuenta que los profesores en formación están ejerciendo como tutores en línea y tienen como objetivo ayudar a sus compañeros a completar un proyecto 2.0. Sorprende más que solo haya un 6% de PC en esta misma tarea, es decir un bajo número de indicadores de posicionamiento cognitivo.

En Figura 22 a continuación se muestran los datos de la tabla anterior por número de ocurrencias. En el eje Y se representa el número de ocurrencias y en el X las presencias en cada tarea. Al final de cada barra aparece el número en bruto del recuento de presencias.

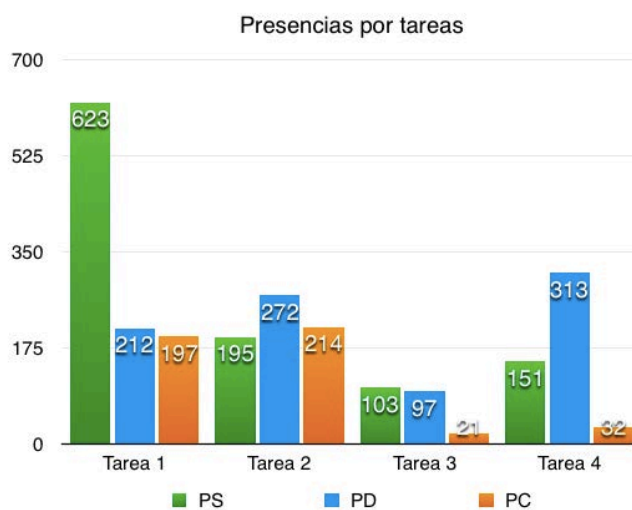


Figura 22. Gráfico de frecuencia de las presencias por tareas

En la Tarea 1 la presencia social se da de manera mayoritaria con una frecuencia de 623. Esta cifra es, además, la más elevada en todas las tareas. Dicho resultado era de esperarse pues el objetivo de esta tarea que comparten los miembros del proyecto de telecolaboración es conocerse y romper el hielo. La presencia que menos aparece en la Tarea 1 es la presencia cognitiva con 197 ocurrencias. Podemos hacer una primera valoración positiva de la Tarea 1 puesto que la PS está destinada a la formación y cohesión de la comunidad de aprendizaje y es oportuno que aparezca en mayor medida en esta primera tarea. Además, podemos valorar que las ocurrencias de PC y PD son equilibradas entre sí y elevadas en relación al resto de tareas.

Recordamos que en la Tarea 2 los participantes interactúan en videochat porque los miembros de la RUG tienen que escribir una guía de supervivencia para estudiantes Erasmus en el wiki de Néstor. Para ello, deben hacer preguntas algunas de las cuales podrían surgir a partir de un vídeo que los compañeros de la UB han preparado y enviado previamente. Observamos que en este caso predomina la presencia docente con 272 ocurrencias y en esta ocasión la presencia social es 19 ocurrencias más baja que la cognitiva. Es en la única tarea en la que la presencia cognitiva es más elevada que la social. La explicación podría deberse a que en esta ocasión los participantes de la RUG están haciendo preguntas sobre cultura y

sociedad y no en cuestiones personales. Además, los participantes nativos responden a las preguntas pero no preguntan a su vez sobre cuestiones relacionadas con la cultura holandesa, lo que podría dar pie a que sus compañeros explicaran algo sobre sus hábitos o costumbres. Esta manera de realizar la tarea (pregunta-respuesta) se ve representada por unas cifras bastante similares entre la presencia cognitiva y la presencia docente (214 y 272, respectivamente). Esta es la tarea en la que se dan las presencias de manera más equilibrada entre sí y la frecuencia de las presencias cognitiva y docente es elevada en comparación con las otras tareas. Así que podemos valorar este hecho de manera positiva.

La tercera tarea, en la que los participantes de la UB tenían que potenciar la interacción por WhatsApp aprovechando las posibilidades de comunicación de esta aplicación, tuvo un desarrollo irregular según la pareja. Ya comentamos en la sección 6.3.2 que esta actividad no se había desarrollado satisfactoriamente. Además de la desigualdad en número y longitud de intervenciones debemos tener en cuenta que la pareja formada por PAU y DOR dedicaron tres semanas a la tarea. La pareja CGAU y ROR un día. La pareja MOU y EAR tres días y la pareja SOU y AKAR un mes. También parece que los alumnos de la UB tenían dificultades para que sus compañeros respondieran a la tarea. En las parejas 1, A y B encontramos recordatorios e intentos por animar la participación de sus compañeros.

A modo de ejemplo exponemos un fragmento de conversación entre SOU y AKAR (Figura 23) en la que podemos ver que se da un prolongado silencio de 13 días desde que el profesor en formación propone la actividad.

7/3/16 18:38:16: SOU: Me gustaría que me hablastes de alguna anécdota que te haya pasado cuando eras pequeña.
 ➡ 7/3/16 18:39:26: SOU: Viendo de nuevo nuestra primera conversación me he dado cuenta que deberías trabajar un poco más el pasado. A veces confundes la 1a persona y la 3a. ¿Qué te parece?
 ➡ 20/3/16 14:21:12: SOU: ¡Hola AKAR! ¿Cómo estamos?
 20/3/16 21:04:15: AKAR: Hola, una compañera mía me dijo que tenía que responder al "picture assignment" por whatsapp y no en una conversación por speakapps. Entonces tienes que contarme una anécdota sobre mi juventud por whatsapp?
 20/3/16 21:06:30: AKAR: Tengo que contar*

Figura 23. SOU insiste a AKAR para que haga la Tarea 3

Finalmente, SOU insiste (*¡Hola, AKAR! ¿Cómo estamos?*) y ese mismo día por la noche, su compañera responde y realiza la actividad. Además, deja ver que creía que debía

hacer esa actividad en videochat (*una compañera mía [sic] me dijo que tenía que responder al “picture assignment” por whatsapp y no en una conversación por speakapps*).

En este otro ejemplo en las Figuras 24 y 25, MOU insiste a su compañera EAR de una manera muy informal y usando un emoticono con una sonrisa, que realice la actividad que propuso días atrás. Pasan tres horas y, al no recibir respuesta, pide confirmación de que EAR lee sus mensajes.

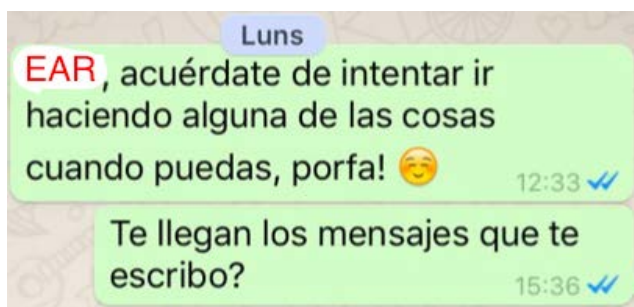


Figura 24. MOU insiste a EAR para que haga la Tarea 3

Esa misma noche EAR se pone en contacto avisando de que el móvil le va mal y le dice que lo hará al día siguiente (*Voy a hacerlo mañana en la mañana dale?*). Parece que tampoco es consciente de que se les acaba el plazo de tiempo asignado para la tarea.

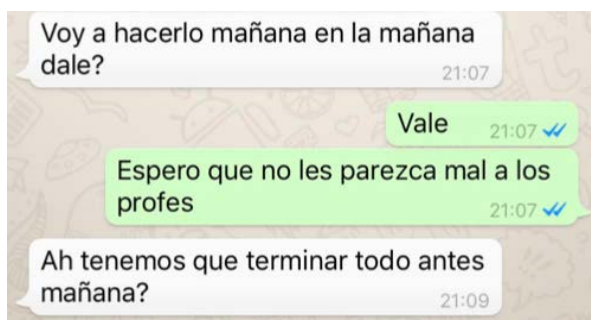


Figura 25. EAR responde a MOU

En la Tarea 3 se da un número de frecuencias muy bajo en relación a las otras tareas. Una explicación lógica es el modo en el que se realizó. Es posible que la comunicación por WhatsApp requiera mayor cantidad de intervenciones para hacer subir el número de presencias. Además, la presencia cognitiva es bajísima y la presencia docente y social están casi a la par (solo 3 ocurrencias de diferencia), cosa que podría estar relacionada con la baja

participación de los alumnos de la RUG, que de manera constante tienen menos intervenciones y más breves que sus compañeros de la UB (véase Tabla 6).

En la Tarea 4 predomina la presencia docente y es la tarea en la que esta presencia se da con mayor frecuencia (313 casos), lo cual tiene lógica porque en el videochat se da feedback sobre la primera parte del proyecto 2.0 y el grupo de WhatsApp se utiliza como canal de gestión de las tareas. No obstante, es significativa la poca presencia cognitiva en esta tarea, con solo 32 ocurrencias. Necesitamos algo más de información para explicar por qué en una interacción destinada a aportar feedback y aclarar dudas se da en una medida tan baja la presencia cognitiva. Para ello, tenemos que observar la presencia docente por categorías (sección 7.2.2) y las reflexiones de los profesores (sección 7.7).

A modo de resumen, podemos decir que el diseño de las tareas determina en buena medida la aparición de las presencias puesto que la diferencia entre ellas es notable. En la primera tarea con un objetivo más social predomina la PS; en la segunda se da un equilibrio considerable de las tres presencias; en la tercera vuelve a predominar la PS, si bien se ha llevado a cabo de manera poco satisfactoria y con una aparición muy baja de la PC y en la cuarta predomina la PD puesto que está encaminada a dar feedback sobre el desarrollo del proyecto 2.0, si bien de nuevo hay poca presencia cognitiva.

No obstante, para poder conocer en mayor medida cómo se han dado las presencias en la interacción y realizar una valoración más rigurosa debemos analizar los datos en mayor detalle. Así pues, en la siguiente sección observamos el número de aparición de las tres presencias por tareas y por participante.

7.1.3 Aparición de las presencias por participantes en la Tarea 1

En esta sección vamos a desglosar la aparición de las presencias por participante. De esta manera podemos obtener una imagen más clara de cómo se desarrollaron las tareas del proyecto y contrastar cómo se han dado las presencias en ambos miembros de las parejas.

Una nueva prueba de chi cuadrado de homogeneidad vuelve a darnos diferencias significativas entre el número de aparición de las presencias por cada participante ($\chi^2(14)=$

200,429, $p=0,000$). Lo que significa de nuevo que la forma en que cada participante adopta las presencias social, docente y cognitiva difiere considerablemente del resto.

A continuación, en la Tabla 8, indicamos el porcentaje que supone cada presencia según el total de ocurrencias para cada participante en esta primera tarea.

Tabla 8. *Porcentajes de la frecuencia de las presencias, Tarea 1*

Participantes	Tarea 1		
	PS	PD	PC
PAU	56%	34%	10%
DOR	47%	5%	48%
CGAU	69%	24%	7%
ROR	68%	6%	26%
MOU	56%	36%	8%
EAR	58%	12%	30%
SOU	66%	29%	5%
AKAR	71%	7%	22%

Comentamos estos datos junto con las cifras en Figura 26 a continuación, en la que el eje Y corresponde a la frecuencia con la que se ha dado cada presencia y el eje X, a los participantes. Al final de la barras se ha dejado el recuento en bruto de indicadores de cada presencia.

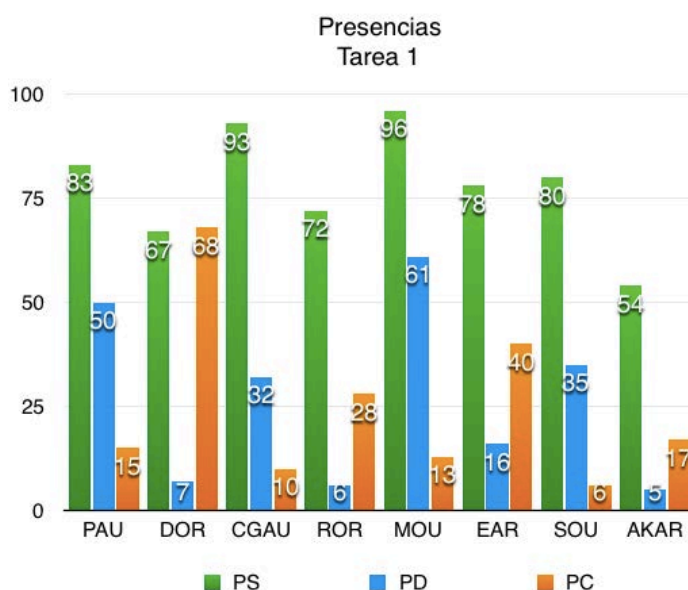


Figura 26. Gráfico de frecuencia de las presencias en la Tarea 1 por participantes

Lo primero que destaca en este recuento de frecuencias es que, si bien la presencia social es la más elevada en número de frecuencia para todos los participantes, ésta se da en mayor medida en los participantes de la UB. Entre PAU y DOR la diferencia es de 16 ocurrencias. En la segunda pareja formada por CGAU y ROR la diferencia es de 21 ocurrencias. Entre la pareja A, MOU y EAR, la diferencia es de 18 ocurrencias y finalmente, en la última pareja formada por SOU y AKAR la diferencia se eleva hasta 26 ocurrencias. Este patrón podría tener relación con el tiempo de habla de cada participante. Por ese motivo la diferencia más elevada es entre SOU y AKAR, ya que esta última participante solo habla cuando su compañero pregunta y lo hace respondiendo con brevedad. En cambio en la pareja 1, DOR mantiene un rol muy activo en la interacción, pregunta y responde manteniendo largos turnos de palabra.

Aún así, si nos fijamos en los porcentajes, estos prácticamente se igualan en la pareja 3 (69%-68%) y la pareja A (56%-58%). En el caso de la pareja B, AKAR presenta un 5% más de PS que su compañero SOU.

En la pareja A los porcentajes de la PS siguen siendo más elevados en PAU (56%) que en DOR (47%).

La segunda cuestión era de esperarse. Los participantes de la UB muestran un número más elevado de veces indicadores de presencia docente que sus compañeros de la RUG. En la

pareja 1, hay una diferencia de 43 ocurrencias de presencia docente, en la pareja 3 la diferencia es de 26 ocurrencias; en la en la pareja A, 41; en la pareja 2, 37; y en la pareja C, 30 ocurrencias. En porcentajes, el más alto para los participantes de la RUG lo presenta EAR con un 12% mientras que el más alto para los alumnos de la UB lo ostenta su pareja MOU con un 36%.

Ahora bien, podemos observar una diferencia en la aparición de la presencia docente entre los alumnos de la UB. Esta diferencia no se explica por el tiempo de habla puesto que MOU presenta 61 ocurrencias y PAU 50 a pesar de que el tiempo de habla es de 16' y 14' respectivamente. En el caso de SOU y CGAU presentan datos más igualados (32 y 35 ocurrencias) y tiempos muy igualados de habla, 13' cada uno. Por ello apuntamos que las diferencias pueden tener relación con características personales de los profesores en formación, su manera de entender su rol o los objetivos de la tarea. Podremos ver estas cuestiones en mayor detalle cuando analicemos sus reflexiones (sección 7.7). También podría deberse al modo como negocian su presencia docente durante la interacción modulando esa presencia según el contexto. Veremos en las próximas secciones cómo se posicionan estos participantes y qué categoría de la PD favorecen (sección 7.2.2).

Finalmente, la presencia cognitiva se da en mayor medida en los participantes de la RUG. En concreto, se dan 33 ocurrencias más entre en la pareja 1, 18 en la pareja 3, 27 en la pareja A y 11 en la pareja B. La causa de esta diferencia es una mayor frecuencia en dudas y problemas para comunicarse por parte de los no nativos. Las dudas que manifiestan de manera explícita los profesores en formación durante la interacción son menos frecuentes.

Entre los participantes de la RUG, la presencia cognitiva es más destacada en DOR con 68 ocurrencias. Este participante realiza esfuerzos considerables por interactuar con precisión y eso eleva su presencia cognitiva. Lo sigue EAR con 40 ocurrencias. Cabe decir también que DOR y EAR también presentan mayores tiempos de habla (20 y 24 respectivamente) por lo que además de factores personales en la aparición de la PC, a mayor tiempo de habla mayor recuento de esta presencia. El tercero es ROR con 28 ocurrencias y AKAR con 17. Ahora bien, ROR solo habla 8 minutos y AKAR apenas 5, es razonable pensar que, de haber tenido ostentado mayor tiempo de habla, estas cifras de PC hubieran subido.

Una cuestión que queda sin resolver es si se puede determinar una relación entre la presencia docente en los profesores en formación y la presencia cognitiva en los estudiantes de ELE. Buscaremos respuesta a esta pregunta en el análisis cualitativo (véase sección 7.4.3).

En resumen podemos indicar que la PS se da en mayor medida en los alumnos de la UB cuando se realiza el recuento en bruto pero se igualan en cierta medida al extraer los porcentajes, lo que significa que ambos miembros de la pareja se adoptan el posicionamiento social para realizar esta tarea de manera igualitaria, a pesar de las diferencias en los tiempos de habla. La segunda cuestión que hemos visto es que la presencia docente se da de manera muy desigual en los participantes de la UB y que estas diferencias no siempre se explican por el tiempo de habla de cada participante. Respecto a la presencia cognitiva de los participantes de la RUG, las diferencias también son notables pero parecen estar muy relacionadas con el tiempo de habla, además de factores personales.

A continuación vemos qué ocurre en la Tarea 2

7.1.4 Aparición de las presencias por participantes en la Tarea 2

En esta sección realizamos el mismo análisis que en la anterior, es decir, observamos las ocurrencias de cada presencia por participante, pero nos centramos en la Tarea 2. Esto nos permitirá observar si existe en esta tarea una relación entre la presencia cognitiva mostrada por los estudiantes de ELE en la tarea y una presencia docente por los profesores en formación, lo que encajaría con el tipo de tarea. Además, será interesante observar cómo se ha dado la presencia social en este caso en el que el objetivo ya no es predominantemente social.

Una vez más la prueba de chi cuadrado de homogeneidad nos da diferencias significativas en el número de apariciones de las presencias según el participante ($\chi^2(14) = 244,444, p = 0,000$), lo que quiere decir que en cada participante la frecuencia de adopción de las presencias se da de manera particular. Cabe mencionar que si realizamos esta misma prueba observando las parejas y no los participantes los resultados de la prueba chi cuadrado de homogeneidad dan unos resultados algo diferentes pero aún así significativos: $\chi^2(6) = 14,208, p = 0,027$, lo cual denota un grado bajo de parecido en el patrón con el que aparecen las presencias según las parejas.

A continuación incluimos la Tabla 9 con el porcentaje de las frecuencias de cada presencia según el número total de códigos etiquetados por participante en la Tarea 2.

Tabla 9. Porcentajes de la *frecuencia de las presencias, Tarea 2*

Tarea 2			
Participantes	PS	PD	PC
PAU	28%	63%	9%
DOR	40%	6%	54%
CGAU	19%	70%	11%
ROR	26%	7%	67%
MOU	29%	61%	10%
EAR	28%	19%	26%
SOU	26%	58%	26%
AKAR	26%	13%	62%

Salta a la vista la gran diferencia en las presencias en cada uno de los participantes. Aún así, podemos observar que todos los participantes de la UB muestran predominancia de presencia docente y todos los participantes de la RUG de presencia cognitiva. Otra cuestión es que las parejas A y B están equilibradas en la PS. En cambio, en la pareja 1 la diferencia porcentual es notable (una diferencia de 13%). Además, CGAU es la participante con un porcentaje de PS más bajo. Los porcentajes más altos y bajos de PD en los profesores en formación pertenecen a CGAU (70%) y SOU (58%). Además ROR presenta un 67% de PC, el valor más alto y EAR un 26% el valor más bajo para los alumnos de la RUG.

Podemos visualizar los resultados de la tabla anterior con el recuento en bruto de las ocurrencias de cada frecuencia en este gráfico de barras de la Figura 27 en el que la Y corresponde al número de ocurrencias y la X a los participantes.

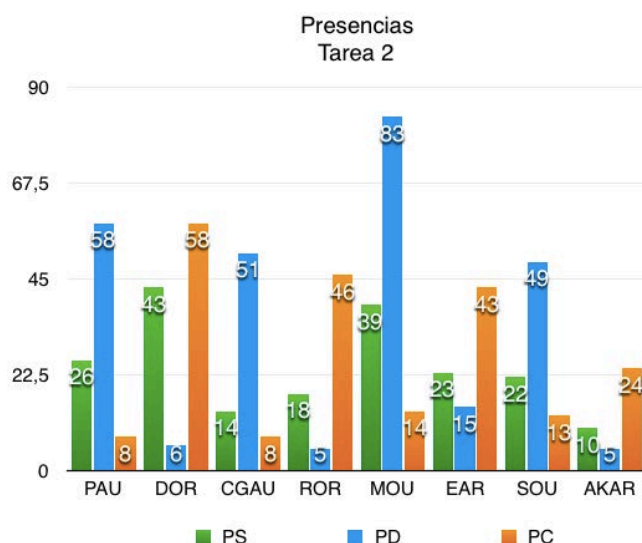


Figura 27. Gráfico frecuencias de las presencias por participante Tarea 2

En esta tarea, las diferencias en la frecuencia de la presencia cognitiva y docente entre participantes de ambas universidades se acentúa aún más que en la Tarea 1 puesto que los participantes holandeses realizan preguntas sobre sociedad y cultura a los profesores en español. Podemos ver que el recuento de ocurrencias de la presencia docente en tres de los profesores es de 59 (PAU), 51 (CGAU) y 49 (SOU) mientras que MOU presenta 83. Queda patente que es el participante que más se extiende en sus explicaciones. Puesto que los participantes holandeses preguntan y los nativos responden, se puede ver cierta correspondencia entre la presencia cognitiva de los participantes de la RUG y la presencia docente de los participantes de la UB. Un dato curioso está en la pareja 1. PAU presenta bastante menos tiempo de habla que DOR (9 minutos frente a 20). La presencia docente de ésta iguala en número de ocurrencias a la presencia cognitiva del compañero, que es además, la mayor en conjunto de los participantes.

Una cuestión que pasó desapercibida cuando se hizo el recuento de las presencias por tareas (sección 7.1.3) es que la presencia social también se da de manera diferente. Mientras que en las parejas 1 (PAU-DOR) y 3 (CGAU-ROR) la presencia social es más elevada en los participantes de la RUG (28%-40% y 19%-26%); en el caso de las parejas A (MOU-EAR) y B (SOU-AKAR) la presencia social es más elevada en los participantes de la UB por número de ocurrencias pero se igualan en los porcentajes (29-28% y 26%-26%). Curiosamente, las parejas 1 y 3 presentan menor frecuencia de ocurrencias de la PD que las parejas A y B. Es

decir que, en este caso, a mayor frecuencia de presencia docente en los participantes de la UB, mayor frecuencia en su presencia social. Probablemente porque la presencia social acompaña a las explicaciones de cultura y sociedad que aportan los participantes de la UB.

Por ejemplo, cuando AKAR pregunta a SOU qué debe hacer si le roban cuando está en España, SOU responde y añade una anécdota personal como ejemplo:

Citas 26:39, 26:40, 26:41

Sí, si vas a la policía y haces la denuncia, después que encuentres los objetos robados es otra historia [risas] así me pasó una vez solamente una vez por suerte y toco todo madera [se gira un poco y parece tocar la silla] me robaron una vez y fui a la policía y denuncie.

Frente a esto, la presencia docente de los participantes de la UB, no viene determinada por el tiempo de habla puesto que SOU es el participante que más tiempo habla (18') pero no en que más ocurrencias de PD ostenta. Para comparar, podemos ver que PAU habla la mitad de tiempo pero tiene nueve ocurrencias más que SOU. La explicación más lógica que tenemos es por el modo en el que se dan los turnos de habla. Mientras que en la pareja 1, PAU y DOR intervienen ambos en la interacción (de hecho, DOR interviene mucho más que PAU) y se van sucediendo diferentes temas, en la pareja C, AKAR apenas interviene así que SOU presenta turnos más largos de habla y menos variedad en las cuestiones que se tratan. Esto supone secuencias más largas de PD pero menos cantidad de ellas.

En resumen, la presencia social es mayor en aquellos profesores en formación que también adoptan el posicionamiento docente con mayor frecuencia y la presencia docente de los participantes de la UB parece estar muy relacionada con la presencia cognitiva de los participantes de la RUG, lo que explica por qué en esta tarea las presencias aparecen más equilibradas que en el resto de tareas.

A continuación pasamos a la tercera tarea.

7.1.5 Aparición de las presencias por participantes en la Tarea 3

El recuento de ocurrencias tiene relación con el número de intervenciones por participantes (véase Tabla 6 anterior). Aquellas parejas que dedicaron menos intervenciones

tienen una menor frecuencia de las presencias y la gran perjudicada es la presencia cognitiva que, además, no presenta ocurrencias en la pareja 3.

A continuación exponemos la Tabla 10 con los porcentajes de ocurrencias para cada participante y presencia, como en las dos tareas anteriores.

Tabla 10. *Porcentajes de frecuencia de las presencias, Tarea 3*

Tarea 3			
Participantes	PS	PD	PC
PAU	64%	34%	2%
DOR	63%	24%	13%
CGAU	44%	56%	0
ROR	88%	13%	0
MOU	26%	68%	5%
EAR	27%	52%	21%
SOU	31%	65%	4%
AKAR	24%	62%	8%

Se puede observar cierta igualdad en los porcentajes de las parejas 1 y A; mayor desigualdad en la pareja C, mientras que en la pareja 3 el porcentaje de la profesora en formación es la mitad que el porcentaje de PS de su compañero holandés. En la PD, MOU presenta el mayor porcentaje (68%) y PAU, el menor (34%). El dato más remarcable de la PC es la nulidad de ocurrencias para la pareja 3.

En esta actividad encontramos de nuevo diferencias significativas entre el número de ocurrencias de cada presencia por participante. La prueba de chi cuadrado de homogeneidad da unos resultados de: $\chi^2(14) = 49,076$, $p = 0,000$. Es decir que no se observan patrones comunes entre los participantes y las presencias.

Podemos ver esta desigualdad en la siguiente Figura 28 que representa las frecuencias de las presencias con los recuentos en bruto al final de las barras y en la que la Y es el número de ocurrencias y la X los participantes.

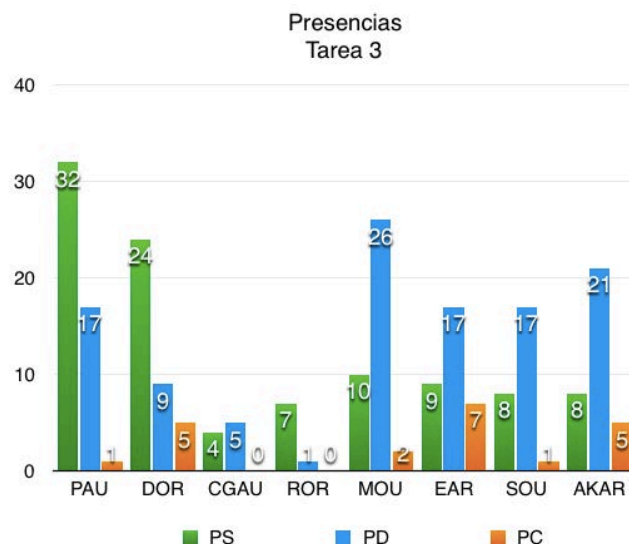


Figura 28. Gráfico frecuencia de las presencias por participante Tarea 3

Las diferencias en cómo se llevó a cabo la tarea se ven reflejadas en los recuentos de indicadores de presencias puesto que encontramos mayor desigualdad en ella frecuencia del posicionamiento que en el resto de tareas.

En la pareja 1, PAU (con 24 intervenciones) supera a su compañero en el número de ocurrencias para la presencia social y la docente; y DOR (con 11 intervenciones) supera a su compañera en la frecuencia de la presencia cognitiva aunque esta es muy baja.

En la pareja 3, CGAU y ROR, éste supera a su compañera en la presencia social en solo tres ocurrencias, la profesora en formación supera a su compañero en la docente en cuatro ocurrencias porque gestiona la tarea y no se da presencia cognitiva. En esta actividad CGAU interviene 10 veces y su compañero solo una vez más.

En la pareja A solo hay una ocurrencia de diferencia entre MOU y EAR para la presencia social (10-9, respectivamente). No obstante MOU vuelve a destacar en el número de indicadores de presencia docente con 24 ocurrencias. EAR da la frecuencia más alta en presencia cognitiva para esta tarea (7) mientras que su compañero solo da 1. En cualquier caso, MOU supera en el número de intervenciones (57) a EAR (48).

En la última pareja se iguala la presencia social (8 ocurrencias) y AKAR supera a su compañero en la presencia docente (21-17 ocurrencias respectivamente) y en la cognitiva (5-1). Este hecho es interesante pues es en la única tarea en la que AKAR parece haberse posicionado de manera más igualitaria con su compañero que en el resto de tareas.

Recordemos que SOU interviene 51 veces y AKAR 28, así que la igualdad en la presencia social es relevante. Podría ser un indicador de que WhatsApp puede ayudar a equilibrar roles, sin embargo, por el modo en que se ha desarrollado esta actividad y por el bajo número de parejas con las que contamos para el estudio de caso, esta cuestión queda sin resolverse.

Finalmente, describimos la última tarea según las presencias por participante.

7.1.6 Aparición de las presencias por participantes en la Tarea 4

Nos interesa esta última descripción para la Tarea 4 porque esperamos resultados diferentes a las tareas anteriores ya que en esta ocasión los participantes interactúan en grupo para realizar los proyectos de telecolaboración. Además esta vez los profesores en formación adoptan el rol de profesores y evaluadores.

Una vez más, las diferencias entre las frecuencias de las presencias según los participantes son significativas según la prueba de chi cuadrado de homogeneidad ($\chi^2(14)=82,528, p=0,000$). Es decir, que cada participante adopta las tres presencias de manera diferenciada. Veamos de qué manera es así. A continuación exponemos la Tabla 11 en la que se muestran los porcentajes de ocurrencias de cada presencia según en total de presencias contabilizadas por participante.

Tabla 11. *Porcentajes de la frecuencia de presencias, Tarea 4*

Tarea 4			
Participantes	PS	PD	PC
PAU	17%	49%	5%
DOR	40%	32%	28%
CGAU	15%	83%	3%
ROR	29%	43%	29%
MOU	35%	63%	2%
EAR	38%	49%	14%
SOU	32%	68%	0
AKAR	33%	64%	3%

Comentamos estos datos junto con los de la Figura 29 a continuación, gráfico en el que la X es el número de participantes y la Y el número de ocurrencias, podemos visualizar la predominancia de la presencia docente y cómo es MOU quien adopta ese posicionamiento en mayor medida. También se aprecia la baja frecuencia de posicionamiento docente para los participantes de la RUG.

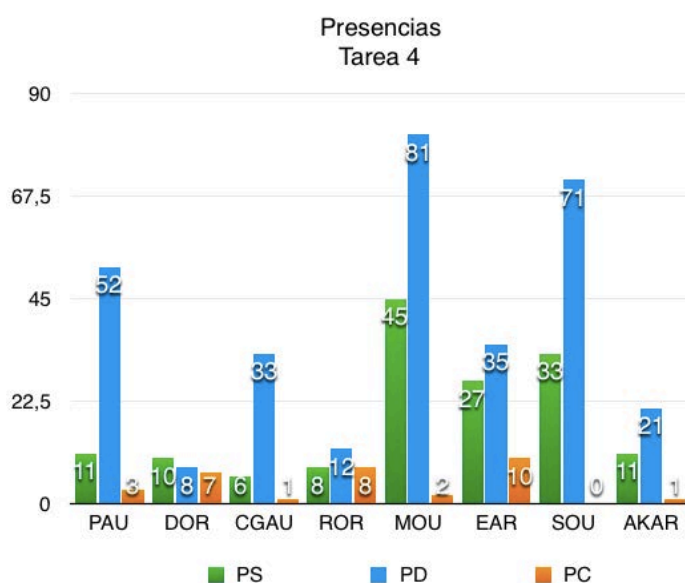


Figura 29. Presencias por participante Tarea 4

Para todos los participantes, la presencia docente es la predominante, excepto para DOR que tiene una presencia social ligeramente más elevada (solo son dos ocurrencias de diferencia con PAU aunque en porcentajes parezca una diferencia mayor, 40%PS- 32%PD). Esto se debe al esfuerzo de todos los participantes por gestionar el trabajo a distancia, ponerse de acuerdo para encontrarse por el videochat, gestionar el calendario del proyecto 2.0, etc.

Para los profesores en formación la presencia docente en esta tarea supone el 49% (50 ocurrencias, PAU), 83% (33 ocurrencias, CGAU), 63% (81 ocurrencias, MOU), 68% (71 ocurrencias, SOU) del total de las presencias. Algo muy curioso es que, aunque MOU sigue siendo el participante que más frecuencia de presencia docente da (81 ocurrencias), si observamos los porcentajes entre la presencia docente y la social hay una menor diferencia entre estas dos presencias que en el resto de profesores en formación. En otras palabras, a

pesar de que es el que más veces adopta el posicionamiento docente, también es mayor la frecuencia de posicionamiento social. Cabe mencionar también que es el profesor en formación con más tiempo de habla (11 minutos frente a los 7 minutos de PAU y los 6 de CGAU y SOU).

En esta tarea la presencia docente también es la más alta en frecuencias para tres de los participantes de la RUG: ROR: 43%; EAR: 49%; AKAR 64%. El tercer participante, DOR, mencionamos que presenta mayor frecuencia de presencia social, si bien esta diferencia es de dos ocurrencias.

Una vez más, la presencia cognitiva es muy baja lo que puede indicar que la presencia docente no está encaminada a hacer emerger la presencia cognitiva. Pero eso podremos observarlo mejor mediante las categorías de presencias. A eso dedicamos la siguiente sección.

7.2 Categorías de las tres presencias

Cada una de las presencias está dividida en categorías que explicamos en el capítulo dedicado a la metodología (sección 6.5.4). Realizar análisis de posicionamiento por categorías nos ayudará a entender mejor cómo se han dado las presencias en la interacción y de qué manera se negocian. Recordamos que este recuento se ha hecho consultando las tablas de co-ocurrencia de códigos que pueden consultarse íntegramente en los Anejos 7, 8 y 9. En esta ocasión la ponderación se realiza en porcentajes.

7.2.1 Categorías de la presencia social por parejas

Este análisis a nivel meso, tiene como objetivo observar qué categorías de las presencias predominan en cada pareja. De esta manera podemos comparar posibles discrepancias en el posicionamiento de las tareas.

Empezamos por comparar las categorías de la presencia social. En la Tabla 12 podemos observar que en las tres columnas de la derecha tenemos las tres categorías de esta presencia (Comunicación afectiva, cohesiva y abierta, que explicamos en el capítulo 6.5.4).

En ella aportamos los porcentajes que se calculan a partir del total de los indicadores de la presencia social para cada participante.

Tabla 12. *Porcentajes de frecuencia de las categorías de la presencia social*

Participantes	Presencia social		
	Comunicación afectiva	Comunicación cohesiva	Comunicación abierta
PAU	14%	7%	79%
DOR	9%	9%	81%
CGAU	9%	1%	90%
ROR	11%	11%	73%
MOU	24%	10%	66%
EAR	12%	13%	74%
SOU	26%	9%	65%
ATAR	6%	12%	82%

Comentamos estos datos junto con los de la Figura 30. En ella aparecen cuatro gráficos que representan a cada pareja. En color verde oscuro presentamos los datos de los participantes de la UB y en color verde claro, los participantes de la RUG. En estos gráficos la Y corresponde a las tres categorías en las que se divide la presencia social, mientras que la X representa las frecuencias de cada categoría. Al final de las barras, se da la suma en bruto de las ocurrencias por cada categoría y participante.

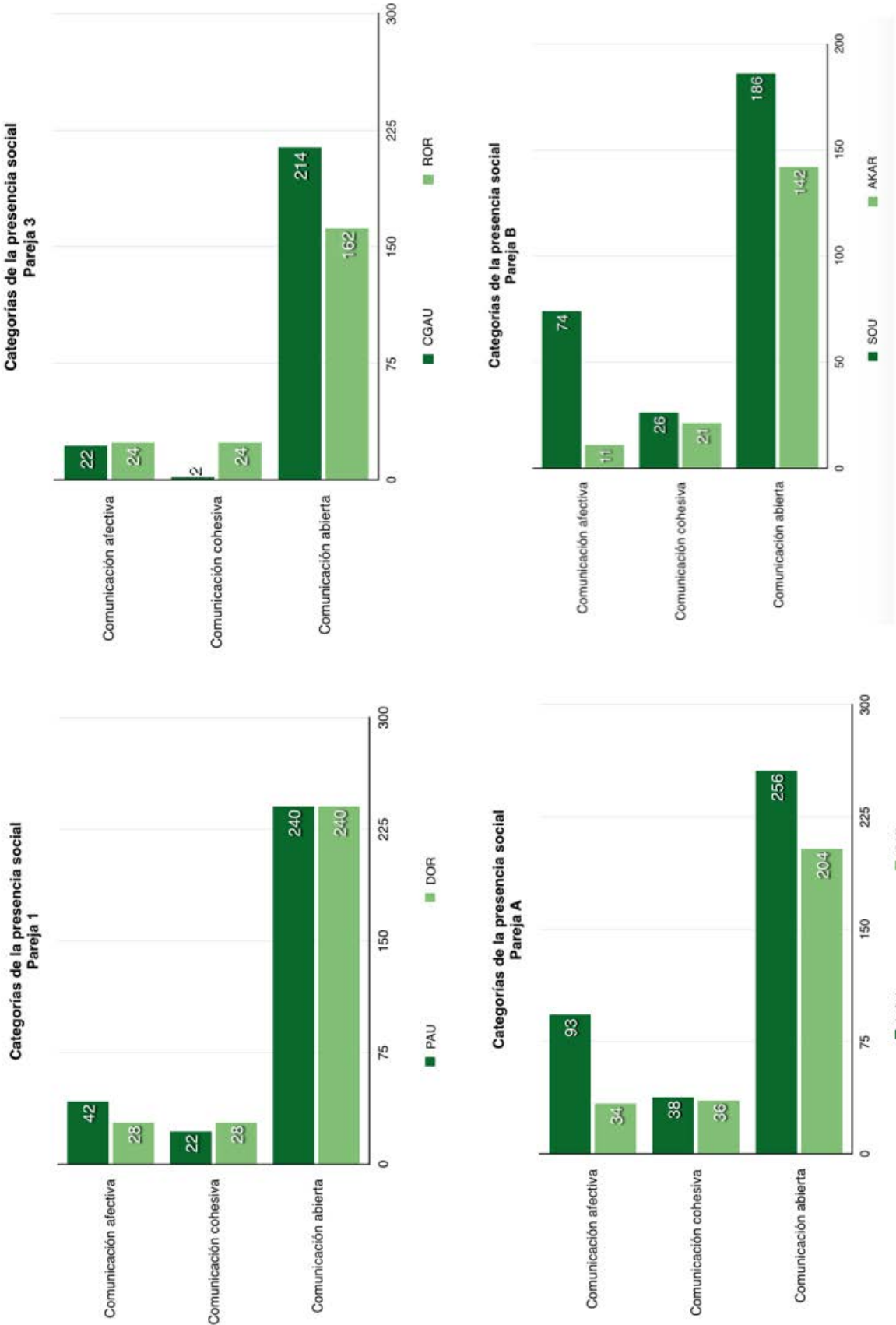


Figura 30. Gráficos de frecuencia de las categorías de la presencia social, parejas

Al desgranar estas categorías tenemos un panorama más claro acerca de cómo se han desarrollado las interacciones. En la pareja 1, la categoría de Comunicación afectiva recae principalmente en PAU. La cohesiva recae en DOR pero no en una proporción mucho más elevada que PAU (9% y 7% respectivamente). La categoría Comunicación abierta presenta exactamente el mismo número de ocurrencias (240), aunque en relación a los porcentajes, es ligeramente más elevada en DOR (81%) que en PAU (79%). Así pues, esta pareja en el conjunto de la telecolaboración se ha posicionado en la presencia social principalmente para mantener la comunicación abierta pero con una implicación afectiva y cohesiva baja.

La pareja 3 muestra porcentajes similares de presencia social en la categoría de Comunicación afectiva, aunque algo más bajos que el resto de parejas, (CGAU-9% ROR-11%). ROR mantiene el mismo porcentaje para la Comunicación cohesiva pero CGAU demuestra en un par de ocurrencias estar posicionada en esta categoría. Finalmente, el mayor porcentaje de ambos está en la Comunicación abierta cuya frecuencia es más elevada en CGAU (214) que en ROR (198). Los resultados se asemejan a los de la pareja 1 con la diferencia de que CGAU presenta unos niveles más bajos que su compañero en las categorías de Comunicación afectiva y cohesiva.

La pareja A tiene frecuencias más elevadas en la categoría de Comunicación afectiva y cohesiva que las dos parejas anteriores. Mientras que los porcentajes son muy similares para la cohesiva (10% MOU y 13% EAR) En la categoría de Comunicación afectiva, MOU dobla el porcentaje de su compañera (24%-12%). Y finalmente, ambos dedican más espacio a la Comunicación abierta, especialmente EAR con un 74% frente al 66% de MOU.

En la pareja B las categorías se dividen de manera diferente. SOU presenta un 20% más de categoría Comunicación afectiva que su compañera. Ésta a su vez da unos porcentajes ligeramente mayores (solo un 3%) en la categoría cohesiva. Finalmente, ambos presentan los mayores porcentajes en la categoría de Comunicación abierta al igual que sus compañeros.

Lo que podemos ver claramente es que todas las parejas presentan una frecuencia muy baja en las categorías de Comunicación afectiva y cohesiva en relación a la de Comunicación abierta.

También podemos observar que en tres parejas, la categoría de Comunicación abierta recae en mayor frecuencia en los participantes de la UB, excepto en la pareja 1, en la que

DOR y PAU dan el mismo número de ocurrencias para dicha categoría. Lo que significa que en tres parejas el peso de la comunicación recae en los nativos y en la pareja 1 ese peso está distribuido. Recordemos que DOR presenta mayor tiempo de habla que PAU en las Tareas 1 y 2, así que esta cuestión podría explicar el motivo de la igualdad en Comunicación Abierta.

Para terminar, la mayor frecuencia en la categoría de Comunicación cohesiva se da en la pareja A y de forma muy igualada entre MOU y EAR.

No supone una sorpresa que la mayor parte de la presencia social recaiga en la Categoría de Comunicación Abierta puesto que en ella se encuentra buena parte del contenido destinado a estructurar la interacción. No obstante, los participantes de la UB dan más muestras de Comunicación afectiva que sus compañeros excepto en el caso de la pareja 3. Por otro lado, la categoría de Comunicación cohesiva es de manera consistente la menos frecuente en los profesores en formación. Veremos en la sección 7.7 cómo perciben los participantes las relaciones que han establecido y si esta manera de posicionarse tiene su reflejo en dichas percepciones.

Pasemos a describir las categorías de la presencia docente.

7.2.2 Categorías de la presencia docente por participantes

En esta sección vamos a desglosar la PD según sus categorías por cada participante. De esta manera podremos valorar qué acciones docentes predominan en los profesores en formación y los estudiantes de la RUG. La explicación sobre las categorías de la presencia docente pueden consultarse en el capítulo 6 (sección 6.5.4).

A continuación mostramos en la Tabla 13 el porcentaje de ocurrencias por categorías y participante.

Tabla 13. *Porcentajes de frecuencia de las categorías de la presencia docente*

Participantes	Presencia docente		
	Gestión de las actividades	Facilitación de la interacción	Enseñanza directa
PAU	53%	17%	30%
DOR	85%	0	15%
CGAU	34%	21%	45%
ROR	79%	4%	17%
MOU	37%	24%	38%
EAR	77%	1%	22%
SOU	56%	22%	22%
ATAR	86%	2%	8%

Los participantes de la RUG tienen una presencia docente encaminada a gestionar las actividades aunque en ocasiones explican alguna cuestión cultural a sus compañeros, lo que hace que tengan algunas ocurrencias de Enseñanza Directa. En cambio, en cuanto a Facilitación del discurso, las infrecuentes ocurrencias que se observan se deben a gestiones del turno de palabra.

Respecto de los profesores en formación (PAU, CGAU, MOU y SOU) podemos ver que, de forma consistente, presentan los porcentajes más bajos en la categoría Facilitar el discurso. La excepción es SOU que tiene una ocurrencia ligeramente más alta para esta categoría frente a Enseñanza directa (77-76, respectivamente).

En cuanto a las otras dos categorías, tanto PAU como SOU favorecen la categoría de Gestión de las actividades (191 ocurrencias que supone el 53% de la PD y 196 ocurrencias que supone el 56% de la PD. respectivamente), Mientras que CGAU y MOU favorecen la categoría de Enseñanza directa (110 ocurrencias que son el 45% de la PD y 200 ocurrencias que son el 38% de la PD, respectivamente).

En la siguiente página mostramos los datos en dos gráficos de barras, uno para los participantes de la RUG y otro para los participantes de la UB. En los gráficos se muestran las

categorías de la presencia docente en la Y diferenciando a los participantes en diferentes tonos de azul. La X muestra en número de ocurrencias por cada participante, que aparecen reflejadas en cifras al final de las barras.

En el gráfico para los alumnos holandeses (Figura 31) se ve claramente la poca frecuencia con la que adoptan un posicionamiento docente y cómo éste se concentra en la categoría de Gestión de las actividades. La excepción es EAR, que tiene 137 ocurrencias en esta categoría y destaca con 40 ocurrencias en la categoría de Enseñanza directa. Se trata básicamente de explicaciones de lengua y cultura que realiza porque su compañero muestra curiosidad preguntando cuestiones sobre la cultura y sociedad holandesas.

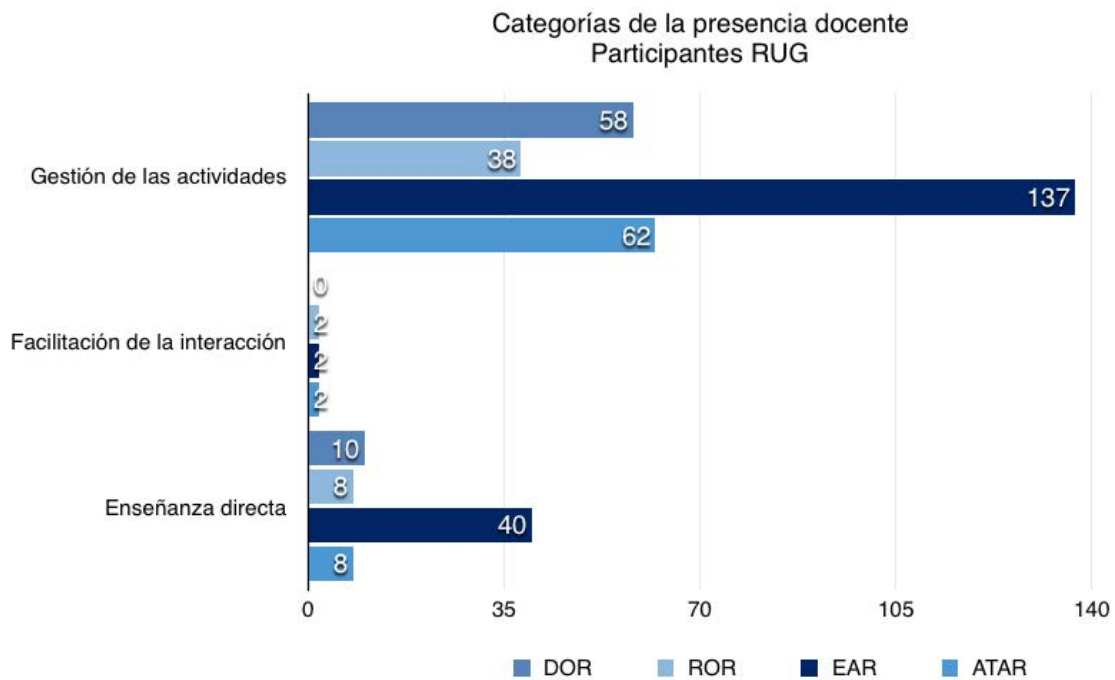


Figura 31. Gráfico de frecuencia de las categorías de la presencia docente, RUG

En el segundo gráfico (Figura 32) observamos bastante similitud en los profesores en formación respecto a la Gestión de las actividades. La excepción es CGAU que presenta entre 102 y 112 ocurrencias menos que sus compañeros en esta categoría. Parece que esta profesora en formación dedica poco tiempo a organizarse y a dar instrucciones.

MOU por su parte destaca en Facilitación de la interacción y, especialmente, en Enseñanza directa.

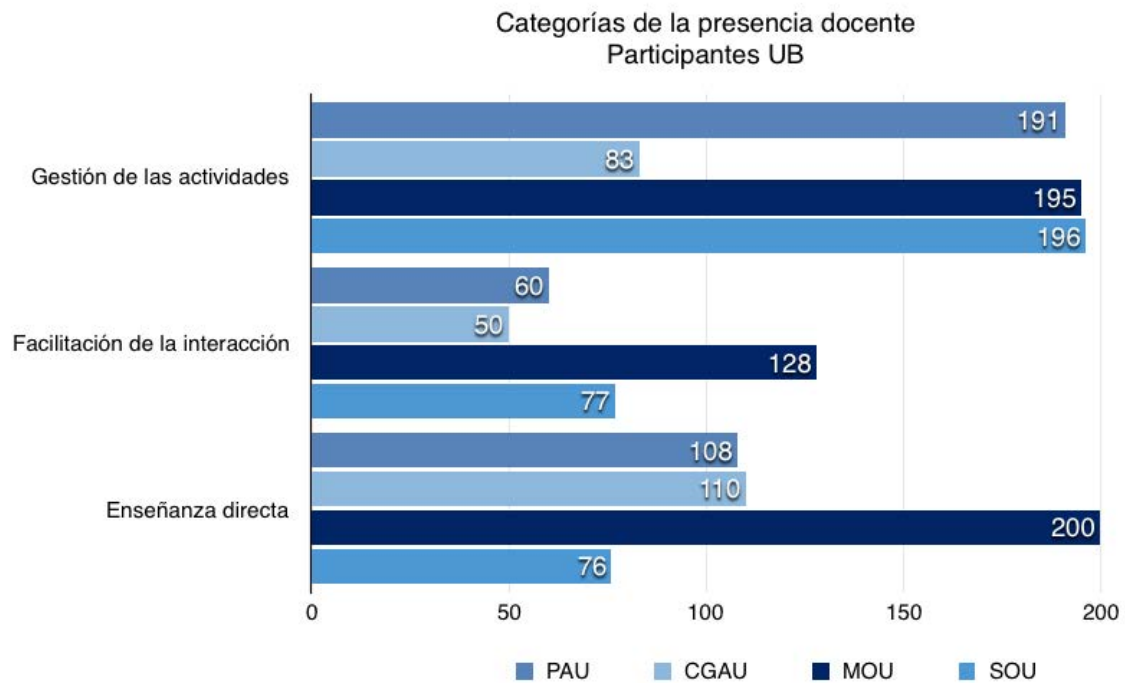


Figura 32. Gráfico de la frecuencia de las categorías de la presencia docente, UB

Curiosamente los alumnos holandeses (ROR y EAR) que forman pareja con los profesores en formación posicionados favorablemente en la categoría de Enseñanza directa son los que presentan mayor precisión y fluidez a la hora de comunicarse en español mientras que DOR y AKAR tienen más dificultades para comunicarse. Podremos observar con mayor detalle la adopción de la PD en los profesores en formación en el análisis cualitativo micro de las presencias (sección 7.4.2). También veremos si los profesores en formación mencionan algo al respecto en a las reflexiones que se analizarán en la sección 7.7.

A continuación dedicamos una sección a la presencia cognitiva.

7.2.3 Categorías de la presencia cognitiva por participantes

Las categorías de la presencia cognitiva se explicaron en el capítulo de Metodología (sección 6.5.4). Con este análisis queremos observar si hay diferencias o similitudes en la frecuencia en estas categorías y valorar si es necesario fomentar cambios en la manera que tienen los participantes de la UB en su posicionamiento para favorecer el aprendizaje.

A continuación mostramos la Tabla 14 donde se exponen los porcentajes de la frecuencia de cada categoría por participante.

Tabla 14. Porcentajes de la frecuencia por categorías de la presencia cognitiva

Participantes	Presencia cognitiva			
	Activación	Exploración	Integración	Resolución
PAU	56%	15%	15%	15%
DOR	31%	32%	16%	21%
CGAU	63%	11%	0	26%
ROR	25%	59%	10%	7%
MOU	42%	52%	3%	3%
EAR	52%	17%	9%	21%
SOU	75%	15%	5%	5%
AKAR	19%	38%	33%	11%

En cuanto a los participantes de la RUG, favorecen la categoría Exploración con excepción de EAR que favorece Activación. La frecuencia más baja de la presencia cognitiva para este grupo está entre las categorías de Integración (DOR 16% y EAR 9%) y la de Resolución (AKAR 11% y ROR 7%). Es decir, los participantes del proyecto de telecolaboración pasan poco tiempo en la presencia cognitiva y las dos últimas categorías se ven afectadas puesto que no se hacen evidentes indicadores de Integración y Resolución. De nuevo, debemos analizar las interacciones de forma cualitativa para observar en mayor detalle cómo se dan estas presencias cognitiva y docente (secciones 7.4 y 7.5).

En lo que respecta a los profesores en formación, la mayoría (excepto MOU) presenta los porcentajes más altos en la categoría Activación, el resto de categorías presentan diferentes porcentajes. Aún así las categorías de Integración y Resolución en el caso de PAU y MOU son equivalentes. CGAU no presenta ningún indicador para la categoría de *Integración* y solo 4 para exploración por lo que parece reticente a mostrar procesos cognitivos en marcha.

Incluimos a continuación dos gráficos de barras (Figuras 33 y 34) en los que se muestran las categorías de la presencia cognitiva en la Y diferenciando a los participantes en diferentes tonos de tonos anaranjados y amarillos. La X muestra en número de ocurrencias por cada participante, que aparecen reflejadas en cifras al final de las barras.

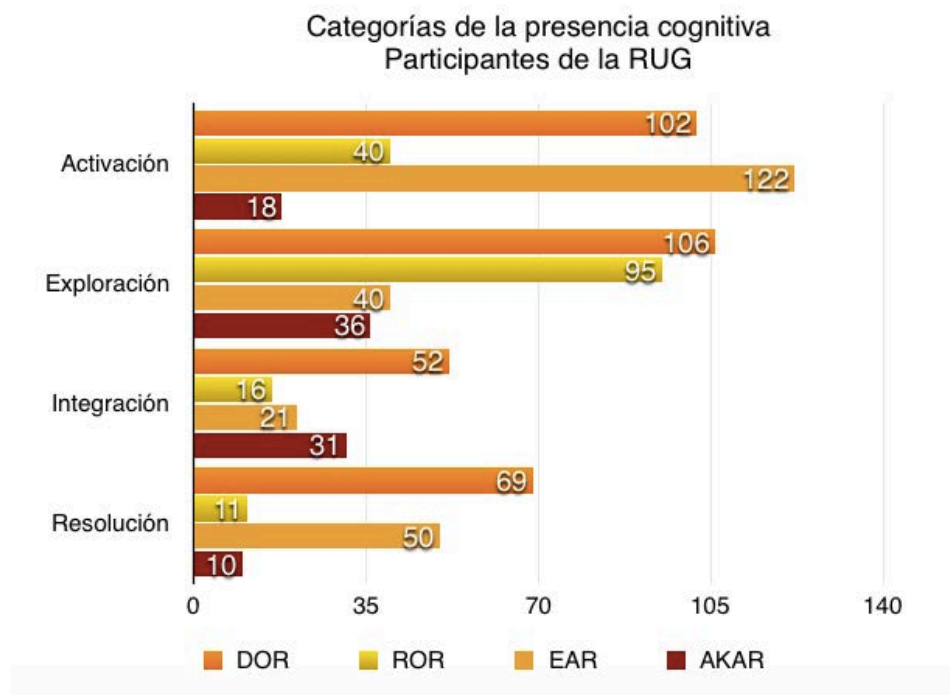


Figura 33. Gráfico de frecuencia de las categorías de la presencia cognitiva, RUG

En la gráfica para los estudiantes holandeses, Figura 33, se muestra disparidad en la preferencia por una u otra categoría. No obstante, se hace evidente la diferencia entre DOR y el resto de este grupo de participantes en una mayor frecuencia de posicionamiento cognitivo en las categorías de Exploración, Integración y Resolución. EAR es quien muestra mayor frecuencia de Activación. ROR solo destaca en Exploración, por el número de preguntas de cultura que realiza en la Tarea 2 y porque da varias explicaciones para facilitar la comprensión de su pareja en las Tareas 1 y 2.

En la Figura 34, en la que se muestran las frecuencias por categorías de la presencia cognitiva en los participantes de la UB, se observa una clara preferencia por la Categoría de Activación. Mientras que el resto de categorías queda algo desfavorecida y solamente MOU presenta un número destacado de ocurrencias en la categoría de Exploración con 32 ocurrencias, 6 más que para la categoría anterior. Esto se debe al número de preguntas (9) sobre cultura que realiza en la Tarea 1.

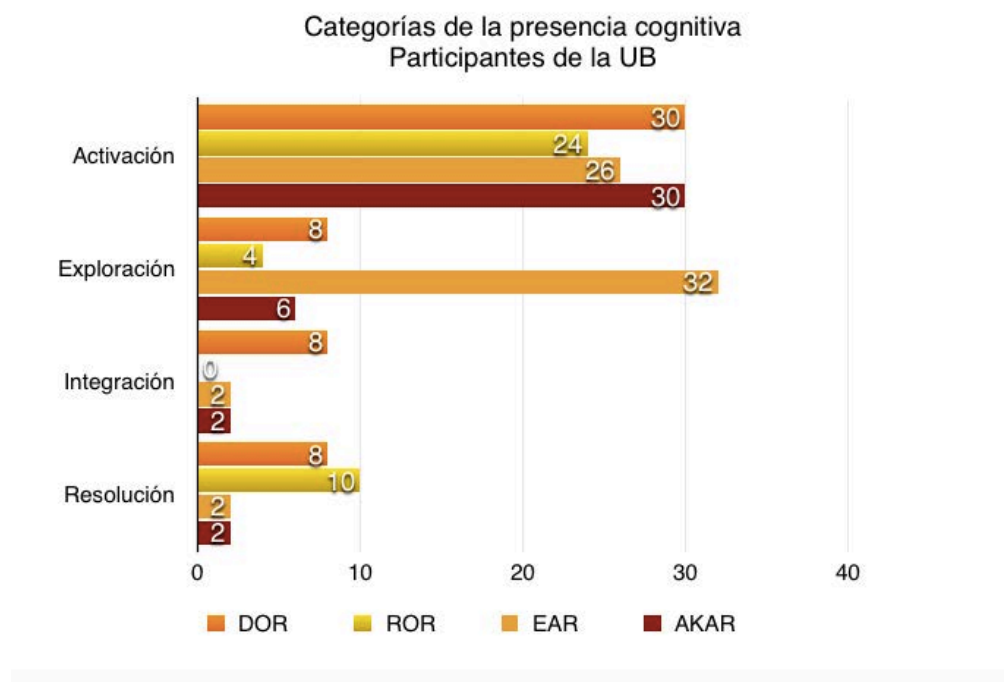


Figura 34. Gráfico de frecuencia de las categorías de la presencia cognitiva, UB

Con este último análisis damos por finalizada la exploración de los datos de forma cuantitativa. Ha quedado claro que, aunque las presencias varían según la tarea en la que están enmarcadas las interacciones, resulta complejo exponer patrones claros a partir de un recuento numérico puesto que parece ser que cada individuo favorece una u otra presencia y una u otra categoría de manera única, dependiendo de factores personales y contextuales. Para atenderlos, debemos realizar un análisis cualitativo. A eso dedicamos las próximas secciones.

7.3 Patrones en la aparición de las presencias social, docente y cognitiva

En las secciones anteriores del presente capítulo hemos descrito en qué medida se dan las presencias a nivel macro y meso. Este análisis cuantitativo nos ha permitido hacernos una idea de qué presencias predominan según tarea y participante.

Ahora, llevamos a cabo un análisis micro y cualitativo del funcionamiento de las presencias con el objetivo de hacer emerger posibles secuencias de citas codificadas que presenten similitudes en su estructura. Es decir, identificar patrones que nos ayuden a conocer cómo se dan las presencias en las interacciones y cómo los participantes negocian su posicionamiento.

A diferencia del análisis anterior, en este caso realizamos el análisis de contenido (Cohen, Manion y Morrison, 2011) de manera conjunta para ambos grupos y el total de las interacciones cuyo cuadro resumen se puede consultar en la Tabla 3. Esto responde a un interés por abarcar al máximo los datos de los que disponemos para obtener una imagen más clara sobre cómo se dan y negocian las presencias en la interacción.

Recordamos que en la última sección del capítulo dedicado a la metodología (sección 6.10) se encuentran unas notas sobre las transcripciones de esta sección que pueden ayudar al lector a comprender mejor los segmentos que usamos como ejemplos.

En primer lugar describiremos el orden en la aparición de las presencias, en segundo lugar veremos cómo en ocasiones una presencia fomenta la aparición de otra y cómo se interpretan las presencias de los interlocutores. Finalmente veremos como, en contadas ocasiones, dos presencias se dan al mismo tiempo.

Empezamos analizando el orden en la aparición de las presencias. Con este análisis buscamos establecer la estructura de las interacciones dentro de las presencias. Nos puede ayudar a entender qué presencias son importantes en determinados momentos de las interacciones.

Un repaso visual de las interacciones tras realizar el análisis de contenido deja claro que la presencia social es el hilo conductor, el aglutinador y el promotor de la interacción. Veamos de qué manera sucede.

7.3.1 La presencia social, esqueleto de la interacción

En su mayoría las interacciones comienzan y terminan con la presencia social ya que siempre hay indicadores de inicio y cierre de la conversación en SpeakApps. En WhatsApp, que parece un canal que siempre permanece abierto, las despedidas no son comunes pero los saludos, se dan habitualmente.

Un ejemplo muy curioso que hemos considerado interesante mostrar al hilo de los cierres de la interacción se da entre la interacción llevada a cabo por la pareja 1 para resolver la Tarea 3 y el chat de WhatsApp de la misma pareja.

PAU y DOR han terminado de resolver la entrevista sobre aspectos socioculturales dentro del marco de la Tarea 2, Wiki de supervivencia para Erasmus. Encontramos un primer *cerrar la conversación* en el minuto 46:08.18 y viene seguido por cuatro etiquetas más de la misma categoría antes del cierre final que ilustramos a continuación y que tiene comienzo en el minuto 49:09.59 (casi 3 minutos después del primer movimiento de cierre):

Tabla 15. *Transcripción. Ejemplo de cierre largo*

cerrar la conversación PAU		recurrir al humor PAU	PAU: nada por lo menos dejamos de hablar ahora para que puedas descansar la mente un un ratito no? [risas]
	cerrar la conversación DOR	recurrir al humor DOR	DOR: [risas] Si un un siesta
			PAU: siesta pues nada cualquier cosa me escribes por whatsapp y hablamos luego entonces ok?
			DOR: si, ok
			PAU: gracias [inaudible]
		expresarse abiertamente DOR	DOR: muchas gracias

Citas 4:157, 4:158

Aunque parezca una secuencia de cierre completa y larga, cuando vamos al chat de WhatsApp (Figura 35 a continuación) vemos que el cierre continúa:

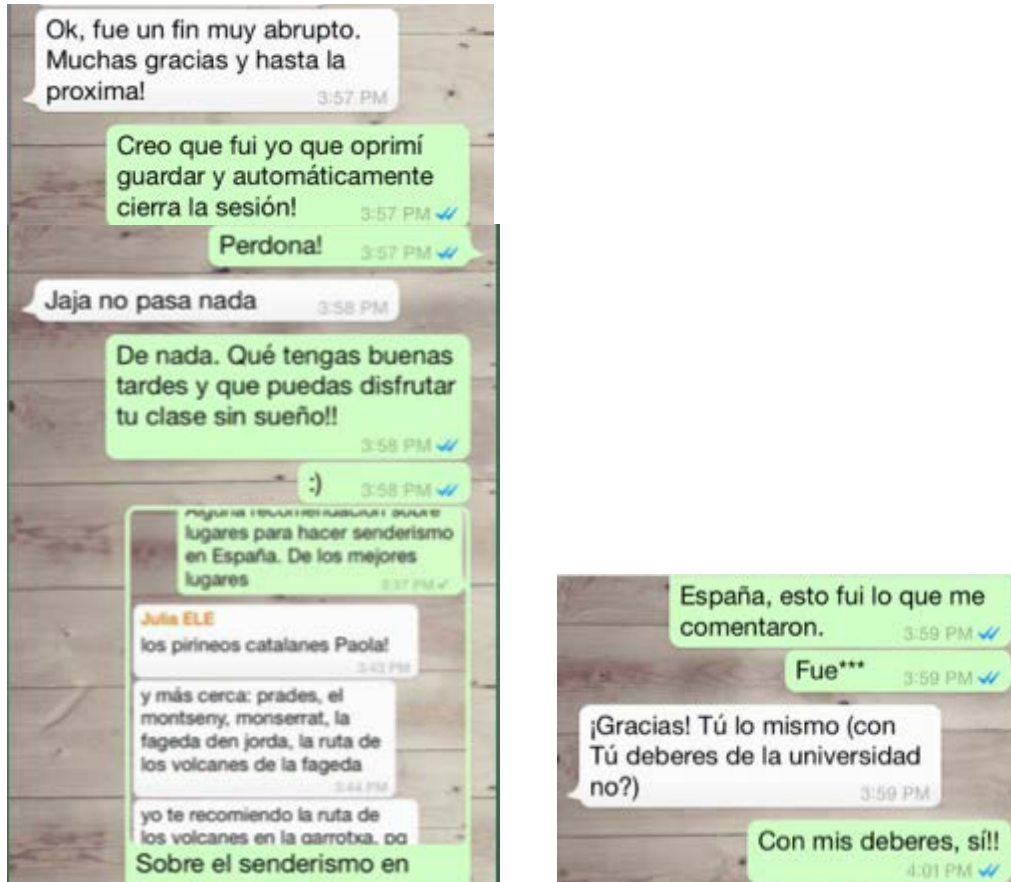


Figura 35. Cierres en WhatsApp entre DOR y PAU

Parece que para DOR (bocadillos blancos) ha sido un cierre abrupto (*Ok, fue un fin muy abrupto*) y decide terminar la conversación por WhatsApp (*Muchas gracias y hasta la próxima*). Esto da pie a que PAU (bocadillos verdes) recupere un hilo de otro chat con información sobre senderismo y DOR recupere un hilo de su conversación sobre los deberes de la universidad (*Tú lo mismo (con Tú deberes de la universidad no?)*).

Este ejemplo contrasta con los cierres de otras parejas que resultan verdaderamente abruptos y que ejemplificamos en la Tabla 16. En este caso CEAU y ATAR han terminado la entrevista por SpeakApps previa a la escritura del wiki de supervivencia.

Tabla 16. *Transcripción. Ejemplo de cierre breve*

		cerrar la conversación ATAR	ATAR creo que esto es todo no?
		cerrar la conversación CEAU	CEAU si por mi si / bueno pues que pases un buen domingo
		cerrar la conversación ATAR	ATAR si lo mismo
gestionar, dar instrucciones organizarse CEAU	gestionar, dar instrucciones organizarse ATAR		CEAU tu te encargas de acabar de grabar de guardar y cerrar
			ATAR si si voy a probar
			CEAU perfecto vale vale
[Fin de la comunicación]			

Citas 51:55, 51:56, 51:57

ATAR inicia el cierre (*creo que esto es todo no?*) CEAU lo acepta (*si por mi si*), la compañera devuelve la despedida (*si lo mismo*) y tras organizarse para guardar la grabación, ésta se termina. Veremos en la sección 7.9 de qué manera valoran las participantes estos cierres abruptos.

Además de aperturas y cierres, se aprecia que la presencia social sostiene la interacción. Por ejemplo en el siguiente ejemplo, en el que CGAU y su compañero están hablando para realizar la Tarea 2. El tema de este fragmento gira en torno a las oportunidades que tienen los estudiantes en España para practicar algún deporte a un precio reducido. CGAU compara su experiencia en España y Alemania. Vemos que la función del fragmento etiquetado como *comentar sobre el tema* tiene una función importante para que la compañera mantenga el turno de palabra sin que se interprete falta de interés en la interacción por parte de ROR.

Tabla 17. *Transcripción. Presencia social sostiene la interacción*

interactuar sobre cuestiones personales CGAU	CGAU cuando estuve yo tambien de erasmus yo pagaba muy poco osea pagaba por actividades / yo hacia osea hacia zumba y me costaba 17 euros 6 meses
comentar sobre el tema ROR	ROR pues no es nada
interactuar sobre cuestiones personales CGAU	CGAU nada y hice como se llama? fitnes jampy fitnes no se que y tambien eran 23 por los tres meses si por seis meses
preguntar sobre cultura ROR	ROR y en barcelona para comparar?

Citas 57:71, 57:72

Ese «pues no es nada» de ROR parece animar a su compañera a seguir con el turno de palabra y ampliar la información.

A continuación vemos como además de abrir y cerrar, la presencia social es una presencia marcada y los diferentes participantes tienen tendencia a adoptar esta postura aunque el contexto no invite a hacerlo. Lo describimos en la siguiente sección.

7.3.2 La presencia social, presencia marcada

Si bien vimos en el análisis cualitativo que las tareas son determinantes para el porcentaje de aparición de las presencias (secciones 7.1 y 7.2) también vemos que la PS suele aparecer constantemente a lo largo de las interacciones incluso en actividades que, en principio, el objetivo es menos social como en las interacciones para realizar la Tarea 2, el wiki de supervivencia.

Un caso destacado se da en el marco de esta tarea cuando MOU se encuentra en una situación familiar delicada y tiene poco tiempo para hacer la tarea así que su objetivo es responder cuanto antes a las preguntas sobre cultura que EAR ha preparado. No obstante, hay momentos en los que la presencia social aparece haciendo que, durante unas cuantas

intervenciones la pareja se dedique a hablar de cuestiones que no tienen relación directa con la tarea.

Vemos unos ejemplos en los siguientes fragmentos que empiezan con un cambio en el posicionamiento de MOU, de docente a social (*tú estás en casa de tus padres también?*) que da pie a 13 intervenciones en las que se hablan de cuestiones personales hasta que MOU de manera bastante abrupta vuelve a adoptar un posicionamiento docente (*no tengo mucho tiempo...*).

Tabla 18. Transcripción. Ejemplo 1, presencia social, presencia marcada

interactuar sobre cuestiones personales MOU	MOU tu estas en casa de tus padres tambien?
interactuar sobre cuestiones personales MOU	EAR si porque para para estar con mi familia una un fin de semana y::
interactuar sobre cuestiones personales MOU	cada cuanto vas a verlos?
mostrar incomprensión EAR	EAR: Eh, perdona?
dar una palabra o su significado MOU	MOU: cada cuanto tiempo, con qué frecuencia cada cuanto tiempo vas a verlos
mostrar resolución de la incomprensión EAR	EAR: ah::
interactuar sobre cuestiones personales EAR	EAR: normalmente un día en un mes o tres semanas no mucho
corregir la expresión indirecta MOU	MOU: una vez cada tres semanas
interactuar sobre cuestiones personales EAR	EAR: si porque muchas veces tengo algo en los fines de semana o muchas cosas de hacer como tareas y todo// pero fui a la casa de mi hermano que vive en roterdam tambien poque nunca vi su casa an antes:: y vive con su novia entonces fui con mi hermana para comer alla
comentar sobre el tema MOU	MOU: ah todos juntos
interactuar sobre cuestiones personales EAR	EAR: si
interactuar sobre cuestiones personales MOU	MOU: que bien cuantos hermanos tienes tu por cierto?
interactuar sobre cuestiones personales EAR	EAR: un hermano mas grande y una hermana mas grande

interactuar sobre cuestiones personales MOU	MOU: eres la pequeña yo tengo tres hermanos
interactuar sobre cuestiones personales EAR	hermanos todos?
interactuar sobre cuestiones personales MOU	si si si todos varones
interactuar sobre cuestiones personales EAR	todos mas grandes?
gestionar, dar instrucciones MOU	que te iba a decir, ehm, tienes una no tengo mucho tiempo porque tengo que hacer aún cosas con lo de::: [*continúa]

Citas 6:10, 6:11, 6:12, 6:13, 6:190, 6:205, 6:14, 6:15, 6:16, 6:17, 6:18, 6:19, 6:20, 6:21, 6:22, 6:23, 6:24, 6:25, 6:26, 6:27.

Algo más adelante en la misma interacción sucede una secuencia similar a partir de que MOU deja a un lado la tarea y se interesa por la bebida de EAR (*que estas bebiendo te o cafe?*), tras cuatro intercambios al margen de la tarea, MOU se centra de nuevo en resolver la actividad (*no se tienes mas preguntas?*).

Tabla 19. Transcripción. Ejemplo 2, presencia social, presencia marcada

interactuar sobre cuestiones personales MOU	[EAR toma un sorbo de una taza cuyo contenido no puede apreciarse] MOU que estas bebiendo te o cafe?
interactuar sobre cuestiones personales EAR	EAR te [risas]
preguntar sobre cultura MOU	MOU: en los paises bajos se bebe mas te o mas cafe?
interactuar sobre cuestiones personales EAR	EAR:Eh, los dos en la mañana cafe pero mucho te tambien para mi porque tengo frio [*sonrisa]
comentar sobre el tema MOU	MOU: ya ya si que sienta bien

gestionar, dar instrucciones
MOU

no se / tienes mas preguntas?

Citas 6:53, 6:55, 6:56, 6:57, 6:58, 6:59

Otro ejemplo se da entre CGAU y ROR en el marco de la Tarea 2. A pesar de que CGAU se muestra algo frustrada por problemas de técnicos en la comunicación, bosteza en varias ocasiones, escribe en su móvil dejando la conversación suspendida por unos momentos, también acaba adoptando posicionamiento social en algunos momentos, como en el siguiente fragmento que ya comentamos en la Tabla 17 en el que habla de su experiencia personal cuando estaba de Erasmus.

Tabla 20. *Transcripción. Ejemplo 3, presencia social, presencia marcada.*

interactuar sobre cuestiones
personales
CGAU

CGAU cuando estuve yo tambien de erasmus yo pagaba muy poco osea pagaba por actividades / yo hacia osea hacia zumba y me costaba 17 euros 6 meses

comentar sobre el tema
ROR

ROR pues no es nada

interactuar sobre cuestiones
personales
CGAU

CGAU nada y hice como se llama? fitnes jampy fitnes no se que y tambien eran 23 por los tres meses si por seis meses

preguntar sobre cultura
ROR

ROR y en barcelona para comparar?

Citas: 57:71, 57:72

Esta tendencia a que surja la presencia social en cualquier momento de la interacción también se hace evidente con JAU.

De esta participante no hemos dado datos en las secciones 7.1 y 7.2 porque no tenemos todas las interacciones que se analizan en esa sección. No obstante, presenta un número elevado de presencia docente especialmente en la categoría Enseñanza directa. En concreto, 98 ocurrencias, que en ella supone un 51% de su presencia docente (pueden verse las frecuencias de su posicionamiento en los Anejos 7, 8 y 9).

Hay una interacción en particular, en un vídeo en el que esta participante da instrucciones a DOR sobre el inicio del proyecto 2.0, la Tarea 4, (documento 54 en Atlas.Ti), en la que JAU adopta este posicionamiento de forma muy consistente pero incluso en este contexto, acaba posicionándose en un marco social.

Veamos un fragmento en el que JAU ha quedado con DOR en SpeakApps para darle instrucciones sobre el proyecto 2.0. Desde el principio y hasta el minuto 8 se mantiene entre la presencia docente y la cognitiva y solo en ese momento hace un pequeño gesto social

Tabla 21. *Transcripción. Ejemplo 4, presencia social, presencia marcada inicio*

mostrar interés, valorar
JAU

JAU uau, uau ok!

Cita 55:22

Con esta expresión está marcando interés por una persona a la que podrían entrevistar su compañeros de la RUG para su proyecto 2.0. La conversación continúa sin más muestras de presencia social por parte de JAU hasta el minuto 17:40:00. En ese momento se inicia una larga secuencia con una presencia social de base. Lo que se puede apreciar en este fragmento es que la presencia social sustenta la interacción y permite que surjan la presencia cognitiva (6,7,8,9a,12c, 13b, 13d, 13f) y docente (5, 7, 12b, 13c, 13e). Unas intervenciones antes DOR explica que le han regalado entradas para ir a una fiesta pero no le apetece mucho porque tiene mucho trabajo de la universidad y JAU parte de este dato personal para continuar interactuando:

Tabla 22. *Transcripción . Ejemplo 5, presencia social, presencia marcada final*

1	interactuar sobre cuestiones personales JAU	JAU: aja! ah si? y cuan cuando es tu cumple?
2	interactuar sobre cuestiones personales DOR	DOR el once del abril
3	comentar sobre el tema JAU	JAU ah ya vale pero hace poco no?

4	interactuar sobre cuestiones personales DOR	DOR entonces soy ten veintidos ahora [risas]
5	corrección directa JAU	JAU: tienes veintidos ahora
6	usar palabra nueva DOR	DOR: si tengo 22 [muy bajito]
7	interactuar sobre cuestiones personales JAU	7a comentar sobre el tema DOR
		DOR: sí?
		JAU: es que // bueno yo:: pri por en primer lugar empecé muy:: joven eh:: a estudiar osea a los tres años ya estoy en el kinder en la escuela primaria y luego m::: no tenemos el los dos años como aquí hay dos años de bachillerato y antes no lo teníamos en filipinas ahora si pero antes cuando estudiaba no no lo hice entonces terminé la carrera a los veinte años creo? y con veintidos ya trabajaba ya trabajaba pero no pasa nada // entonces el viaje a alemania es un regalo?
	7b mostrar incomprensión DOR	DOR perdone?
	7c facilitar comprensión JAU	JAU el viaje a a alemania es el regalo
8	mostrar resolución de la incomprensión DOR	DOR un regalo
9	interactuar sobre cuestiones personales DOR	no no no no la fiesta de esta noche (el billete para este)
	9a mostrar resolución de la incomprensión JAU	JAU (a:::h)
		DOR es un regalo si ah y por eso eh / tengo un poco de fuerza de ir a esta fiesta pero no tengo muchas muchas ganas pero
10	interactuar sobre cuestiones personales JAU	JAU bueno pues lo min no lo minimo pero a lo mejor puedes disfrutarlo un poco sabes? es gratis

11	interactuar sobre cuestiones personales DOR	DOR si pero no es posible para mi tomar algo pero mañana tengo que trabajar para mi presentacion
12	interactuar sobre cuestiones personales JAU	pero no tienes que madrugar espero
	12a mostrar incomprensión DOR	DOR (mm?)
	12b facilitar la comprensión JAU	JAU (madrugar) como despertarte muy temprano es madrugar como me despierto a las cinco de la mañana a las seis
	12c mostrar resolución de la incomprensión DOR	DOR mmm
		JAU pero no tienes que madrugar
13	interactuar sobre cuestiones personales DOR	DOR eh pues la fiesta es hasta el cinco
	13a recurrir al humor JAU comentar sobre el tema JAU	JAU ajá! bua okey [risas]
	13b pedir ayuda para comunicarse DOR	DOR no se que me puede // como se dice? no se que puedo
	13c dar una palabra o su significado JAU	JAU no se si puedo::
	13d pedir ayuda para comunicarse DOR	DOR no se si puedo:: // que es to stay?
	13e dar una palabra o su significado JAU	JAU quedarme (quedarSE) quedarme
	13f usar palabra nueva DOR	DOR (Ah si) quedarme en la fiesta hasta las cinco

Citas 55:44, 55:45, 55:46, 55:47, 55:48, 55:49, 55:50, 55:51, 55:52

Hasta ahora hemos dado ejemplos de largas secuencias de presencia social. Vale la pena preguntarse qué ocurre cuando la presencia social no se ve correspondida la misma

presencia por parte del interlocutor. Analizaremos a un participante en concreto, SOU. Este alumno no mantiene largas secuencias en presencia social, con toda probabilidad porque su compañera AKAR tiene dificultades para mantener la conversación y se limita a responder con frases muy cortas o gestos. Aún así, SOU da constantes muestras de presencia social apoyándose en el humor, lo cual explica los elevados porcentajes de categoría afectiva (26% del total de la PS) en relación a su compañera (6%) que vimos en la sección 7.2.

En el fragmento que aportamos a modo de muestra, SOU da la palabra a su compañera para que diga el trabalenguas que ella afirma haber estado practicando. Aunque debía hacerse por WhatsApp, SOU la invita a hacerlo en ese momento y le cede la palabra con humor. Puede observarse como de todo el fragmento, la presencia social es puntual (5) y no se ve correspondida por parte de AKAR :

Tabla 23. *Transcripción. Ejemplo 6, presencia social, presencia marcada*

1	gestionar, organizarse, dar instrucciones SOU	SOU tú también tú me envías una foto sobre algo:: para hablar y quedamos y haremos la actividad con las dos fotos [levanta dos dedos de la mano derecha, vale]
2	gestionar, organizarse, dar instrucciones AKAR	AKAR vale puede ser de todo?
3	gestionar, organizarse, dar instrucciones SOU	SOU lo que sea de todo de todo a algo de lo que te apetezca hablar Vale?
4	gestionar, organizarse, dar instrucciones akar	AKAR mm okey
5	dar turno de palabra SOU	SOU: muy bien, pos cuéntame a ver aquí [*busca que sus manos aparezcan en la pantalla y señala con los índices en forma de arma] dispara!
6	preguntar sobre cultura AKAR	AKAR (sonrisa muy breve) ah tengo una pregunta sobre el transporte [...]

Citas 51:55, 51:56, 51:57

Más adelante, mientras AKAR pregunta cuestiones relacionadas con los trámites que los estudiantes Erasmus pueden tener que realizar en su estancia en España. A la pregunta de si es obligatorio llevar siempre encima un documento de identidad, SOU, tras una explicación de 1 minuto (es decir, un minuto en posicionamiento docente), bromea sobre un tópico del carácter español y sobre el mensaje que le llega en ese momento a AKAR por móvil. Ésta responde de manera afirmativa e introduce su siguiente pregunta. Su gesto y sonrisa son tan rápidos que no hemos considerado oportuno marcarlos con un código de presencia social. Así pues, los continuados intentos de SOU por establecer una base de presencia social en la interacción no surgen efecto y vuelven a la secuencia pregunta sobre cultura (PC)-> explicación sobre cultura (PD):

Tabla 24. *Transcripción. Ejemplo 7. presencia social, presencia marcada*

1	explicar cuestiones de cultura SOU	SOU [...] como tú quieras si vas a ser estudiante y vas a pasar unos meses pues no pasa nada // no creo / a la práctica los españoles tenemos la tendencia a::
2	recurrir al humor SOU	SOU:[risas] es muy español la ley y la regla es una y los españoles por otra parte [*risas] eso es muy español AKAR [risa sin despegar los labios] Si [suena un mensaje en su móvil y desactiva el sonido]
3	recurrir al humor SOU	SOU tienes un mensaje
4	preguntar sobre cultura AKAR	AKAR Si / tienes que tener siempre tus documentos contigo?

Cita 26:32

Hasta ahora hemos dado ejemplos de presencia social en las que ésta surge de forma continuada en medio de las interacciones orales pero algo similar pasa en WhatsApp. De hecho, a pesar de que se usa fundamentalmente como canal de *backchannel* para la gestión de los grupos y que la Tarea 3 no se realizó con éxito, vemos constantes muestras de presencia social como humor y muestras de atención al grupo.

El primer ejemplo que incluimos (Figura 36) se da entre MOU y EAR. Están hablando del trabalenguas en español que ha dicho EAR y MOU la felicita por lo bien que le ha salido. Está marcada con un doble código porque se puede interpretar que, por un lado, está favoreciendo la producción de EAR al felicitarla, pero también explica que estaba en la sobremesa con su familia dejando entrever aspectos de su vida privada y adoptando un posicionamiento social.

Citas: 9:20, 9:21, 9:22, 9:23, 9:24



Figura 36. La presencia social en WhatsApp como esqueleto de la interacción

Se establece una secuencia en la que los participantes están enfocados en realizar la tarea (*Te envío una trabalengua*, dice EAR) pero en la que la presencia de MOU favorece que surja la cognitiva de EAR (*emoticono, muy intenso que los españoles verdaderos escucharon y dijeron que está bien*) y el humor de MOU (*Ey que yo también soy español verdadero: múltiples emoticonos de risa*) fomenta el humor de EAR (*Jajaja*)

En el chat grupal del grupo 123 tenemos una muestra de presencia social dentro de la categoría Comunicación Cohesiva que tiene relación con la cohesión grupal (Figura 37).

Después de que ROR y DOR entrevisten a un nativo mexicano y las profesoras en formación escuchan la grabación de dicha entrevista. PAU enlaza una imagen de un famoso volcán mexicano que ha visto en la red demostrando con ello que ha escuchado la entrevista y que la tiene en la cabeza porque otras cosas le recuerdan al grupo. Esta presencia social de PAU se ve correspondida con presencia social de ROR que, además de valorar la foto, pone un emoticono de volcán en erupción:

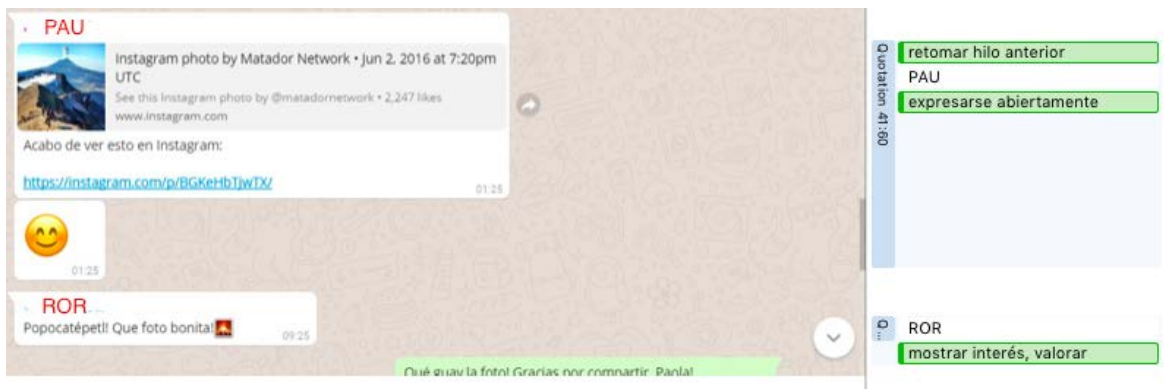


Figura 37. Comunicación cohesiva en WhatsApp, grupo 123

Curiosamente en el otro chat grupal de WhatsApp del grupo ABC, tenemos una secuencia muy similar que mostramos en la Figura 38. En ésta, MOU, después de gestionar la actividad en curso pidiendo a una compañera holandesa que insista para poder quedar con la persona nativa a la que va a entrevistar, envía la imagen de un ferri. MOU explica que ha tomado la foto en Alemania porque le hizo pensar en el grupo (*Me acordé de vosotras (Bueno de ti también, Sergiet emoticono beso)*). Sus compañeros responden valorando la foto aunque pasan dos horas antes de que lo hagan. No tenemos explicación sobre qué le recordó a MOU esta foto. Puede haber sido los canales ya que en Holanda abundan o que el nombre del ferri sea «Laguna» o puede haber sido algo que se escapa a nuestro entendimiento.



Figura 38. Comunicación cohesiva en WhatsApp, grupo ABC

Con estos dos ejemplos vemos muestras de Comunicación cohesiva que se da particularmente para los grupos cuando interactúan por WhatsApp. Cabe recordar a los lectores que las ocurrencias en esta categoría no abundan. En la sección 7.2.1 cuando analizamos las categorías de la presencia social, vimos que era la categoría menos destacada en número de ocurrencias para los profesores en formación.

Podría ser que el canal también influyera en cómo se dan las presencias de manera individual. Ya hemos visto en el ejemplo de la Tabla 39 como en SpeakApps AKAR tiene dificultades para corresponder la presencia social de SOU y es éste quien da mayores muestras mediante el uso del humor o compartiendo experiencias personales. En el caso de WhatsApp (Figura 37), encontramos que AKAR tiene mayor facilidad para posicionarse manifestando indicadores de presencia social y hacer preguntas. AKAR y ATAR se van a Sevilla así que AKAR le pregunta a SOU qué les recomienda hacer. Curiosamente, SOU no tiene claro cómo interpretar este posicionamiento social. Aún así, AKAR agradece la corrección de SOU.

23/2/16 22:22:26: AKAR: Haha vale vale !
 23/2/16 22:23:29: AKAR: Tengo una pregunta! Qué cosas tengo que hacer cuando voy a Sevilla ?
 23/2/16 22:24:34: SOU: Tengo que responder a la pregunta o corregir tu pregunta?
 23/2/16 22:26:04: AKAR: Haha responder y corregir
 23/2/16 22:26:55: SOU: La pregunta sería: ¿Que cosas tengo que hacer cuando vaya a Sevilla?
 23/2/16 22:27:29: AKAR: Messi 🙏

AKAR	comentar sobre el tema	23/2/16	AKAR	interactuar sobre
SOU	mostrar incomprensión			
	desarrollar el discurso para fa...			
AKAR				
	corregir la expresi			
	SOU			
	expresarse abiertamente			
AKAR				

Figura 39. AKAR adopta un posicionamiento social en WhatsApp

Pero no es el único ejemplo en el que AKAR da muestras de presencia social en WhatsApp. En el chat que mantiene el grupo para hacer la Tarea 4 (Figura 40), AKAR participa mediante muestras de humor que contrastan con los fragmentos de interacción por videochat que analizamos anteriormente:



Figura 40. Muestras de humor de AKAR a través de WhatsApp

Podríamos pensar que este canal permite a algunos participantes interactuar más allá de lo estrictamente necesario para el cumplimiento de las tareas y facilita adoptar un posicionamiento social, lo que a su vez favorece, como hemos visto, el surgimiento de las otras presencias. Y nos gustaría remarcar el hecho de que el canal puede facilitar este hecho pero no es determinante. Para dar un ejemplo de esta cuestión mostramos a continuación un fragmento de interacción en WhatsApp entre CGAU y ROR en la Figura 41. Corresponde a un fragmento de WhatsApp que no ha sido analizado de forma cuantitativa puesto que no corresponde a ninguna tarea sino que se usa como canal de gestión en la pareja. Podemos ver como ROR (bocadillos en blanco) saluda, llama a su compañera por su nombre de pila y utiliza emoticonos, CGAU en cambio se mantiene en presencia docente comunicándose lo estrictamente necesario para hacer las actividades.

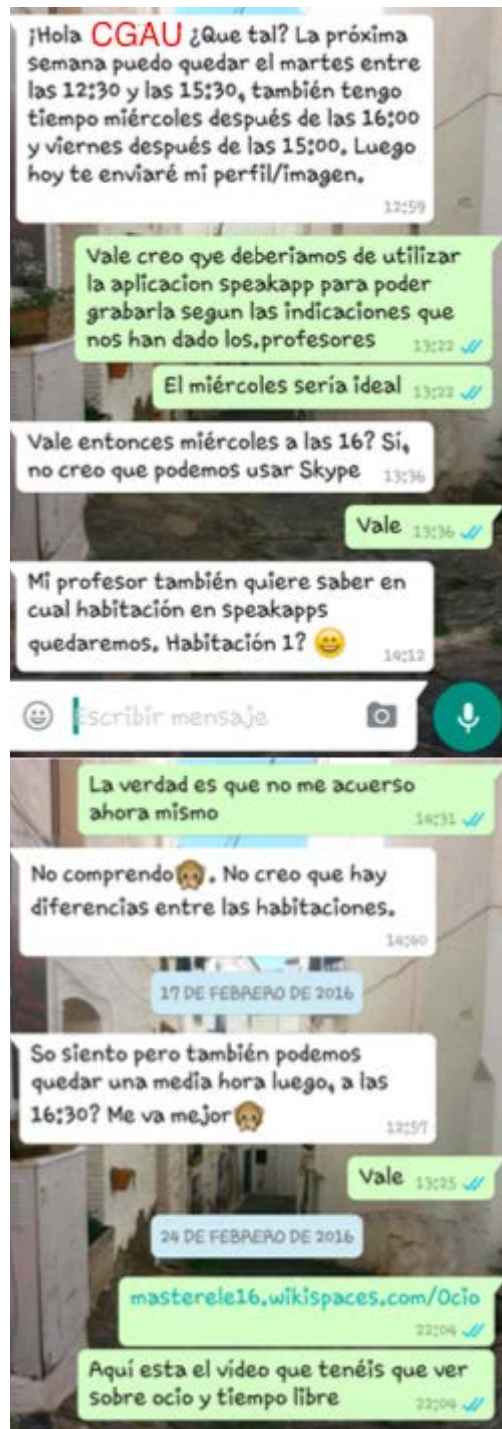


Figura 41. Falta de presencia social en WhatsApp

Esta falta de categorías de Comunicación afectiva y cohesiva en CGAR se hizo notable cuando analizamos las categorías de la PS por participante y los porcentajes de

CGAU eran de 9% y 1% respectivamente frente a los 14% y 7% de PAU; 24% y 10% de MOU, 26% y 9% de SOU. En el análisis de las reflexiones (sección 7.9) se establecen los motivos de esta gran diferencia en el posicionamiento de CGAU.

Todos los ejemplos que hemos dado hasta ahora nos sirven para ejemplificar de qué manera se da la presencia social; cómo es obligada al principio y final de las conversaciones y sale constantemente de forma natural en cualquier tipo de interacción que se mantenga, independientemente del canal y la persona, aunque está claro que se dan diferencias individuales. Además, es en el marco de la presencia social en el que se dan el resto de presencias.

A modo de resumen de lo expuesto en toda la sección Estructura en la aparición de las presencias, podemos establecer que la estructura de las interacciones se caracteriza por presencia social en el inicio y en el final. Esta presencia también forma la base para que surjan las presencias docente y cognitiva, que pueden aparecer en diferente orden. Una idea que intentamos transmitir en la Figura 42 a continuación:

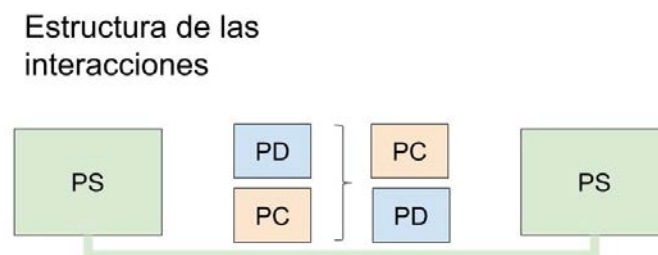


Figura 42. Estructura de las interacciones según las presencias

Una vez determinada la estructura general de las presencias, debemos centrarnos en cómo se negocian las presencias en la interacción y qué patrones de aparición siguen en el interior de las interacciones. Dedicamos las siguientes secciones a describir esta cuestión.

7.4 Negociación de las presencias

En esta sección veremos cómo los interlocutores se posicionan en una u otra presencia durante el desarrollo de la interacción y cómo interpretan el posicionamiento del otro. Nos centramos en la negociación de las presencias docente y cognitiva puesto que la social se ha descrito ampliamente en la sección anterior.

7.4.1 Adopción de la presencia docente en los participantes de la RUG

Cuando realizamos el análisis de presencias por tareas (sección 7.1) se vio que la presencia docente tiene un peso relevante en el conjunto de las interacciones en especial en las Tareas 2 y 4, que promueven que los profesores en formación adopten el posicionamiento docente dando explicaciones de cultura (Tarea 2); haciendo el seguimiento y dando feedback sobre el proyecto 2.0 (Tarea 4). Pero no son los únicos que adoptan la presencia docente. Todos los participantes gestionan las actividades, el calendario de las actividades y en esos momentos se producen largas secuencias de presencia docente.

Un ejemplo de posicionamiento docente en los participantes holandeses es el siguiente en el que MOU y EAR están hablando de viajes que hicieron por Centroamérica en su primera interacción y a continuación EAR centra la atención en resolver la actividad para discutir de su perfil como estudiante de español:

Tabla 25. *Transcripción. Presencia docente en los estudiantes de ELE, EAR*

gestionar, dar instrucciones
EAR

EAR: queria porque tengo mi perfil de estudiante español
aqui

Cita 5:29

También cuando su compañero tiene dudas de calendario EAR es quien indica cuándo debe producirse el siguiente encuentro.

Tabla 26. *Transcripción. Presencia docente en los estudiantes de ELE, EAR (2)*

mostrar vacilación en la práctica
docente
MOU

gestionar, dar instrucciones EAR

MOU vale, no se cuando tenemos que volver a hablar

EAR: eh:: cuando? preguntaste? creo entre miercoles y viernes o algo así

Citas 5:252, 5:253

Un ejemplo con otro protagonista es el siguiente en el marco de la Tarea 1 cuando DOR quiere dar por terminada la primera conversación pero PAU lo acaba interpretando totalmente al revés, finalmente, DOR decide aceptar una nueva conversación pero dejando claro que va a ser breve:

Tabla 27. *Transcripción. Presencia docente en los estudiantes de ELE, DOR*

gestionar, dar instrucciones DOR

DOR ok, na si es posible quizas hablamos unos cinco minutos mas o algo?

Cita: 2:82

AKAR también toma las riendas de la actividad cuando su compañero le pregunta si sabe qué tiene que hacer en la segunda actividad.

Tabla 28. *Transcripción. Presencia docente en los estudiantes de ELE, ATAR*

gestionar, dar instrucciones ATAR

ATAR tengo unas preguntas sobre la:: video sobre tra/mites en general

Cita 26:12

Por supuesto, también se da en buena medida cuando los participantes se organizan para quedar y realizar las actividades. Dejamos solo un fragmento en la Figura 43 de una

larga secuencia para organizarse del grupo ABC que se encuentra en el documento #42 de Atlas.Ti y que pertenece al WhatsApp grupal.

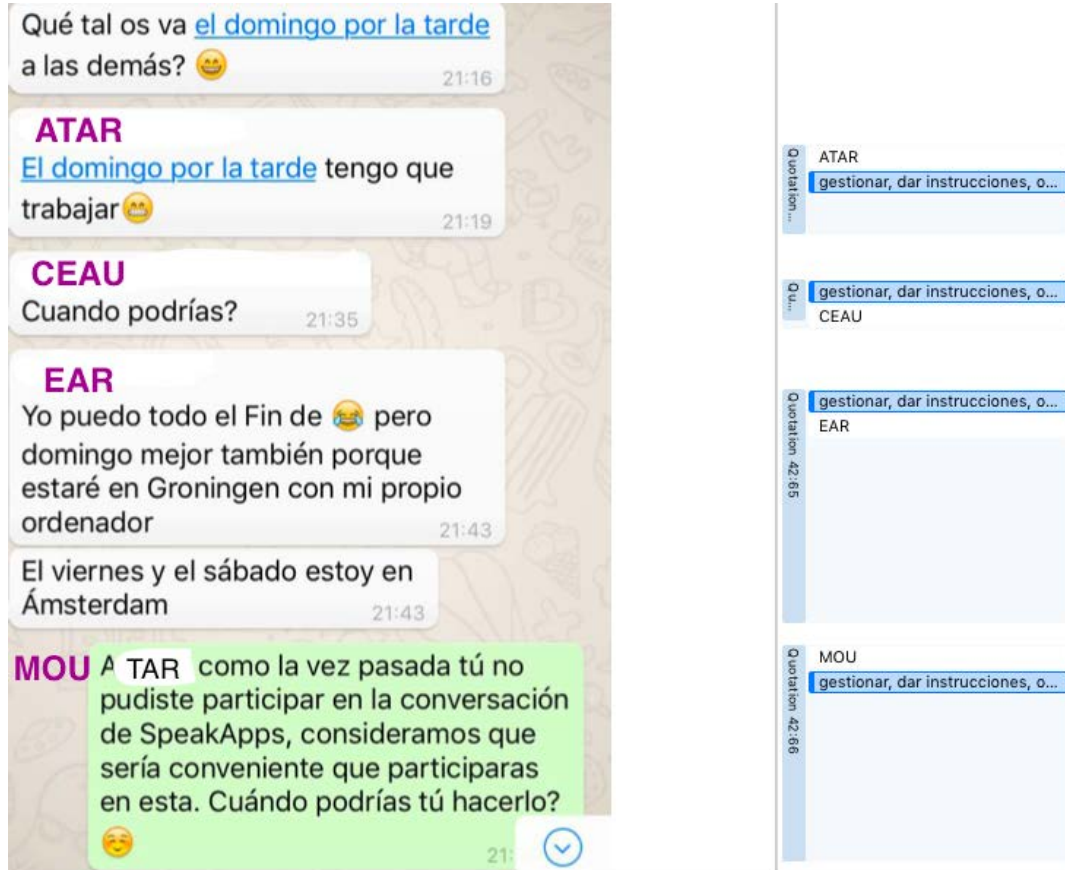


Figura 43. Secuencia de presencia docente

No obstante, como vimos en el análisis para responder a la pregunta 1, es en los profesores en formación en quienes la presencia docente se da en mayor medida. A continuación dedicamos un espacio a explorar en qué contextos se da esta presencia.

7.4.2 Adopción de la presencia docente en los participantes de la UB

Esta presencia suele surgir cuando los no nativos muestran dificultades para expresarse, piden ayuda para expresarse o muestran incomprensión. A continuación damos algunas muestras de esto.

En el siguiente ejemplo, DOR y PAU están interactuando por primera vez y DOR quiere explicar a su compañera que últimamente se toma sus estudios más en serio. Vemos cómo tiene dificultades para encontrar el marcador de tiempo adecuado (*eh:: en la última tiempo? o en?//*). PAU, que ha entendido el contexto, hace un gesto afirmativo dando a entender su comprensión pero DOR no acepta este posicionamiento social y fuerza el docente insistiendo en su presencia cognitiva (*no::*):

Tabla 29. *Transcripción. Pareja 1 negocia el posicionamiento docente*

conversar sobre cuestiones personales DOR	mostrar dificultad para expresarse DOR	mostrar comprensión ante dificultad PAU	DOR en eh:: la en la última tiempo? o en? PAU [leve gesto afirmativo con la cabeza acompañado de cierre de ojos] DOR no:: PAU en los últimos meses? DOR /// s:::i hace unos //unas meses creo que
---	--	---	---

Citas 1:10, 1:12, 1:50, 1:35

En la siguiente secuencia perteneciente a la misma interacción, DOR explica que ha estado en Sevilla y que ahí ha podido practicar su español aunque, como era un turista y no estaba viviendo ahí, no lo practicó tanto como le habría gustado. Tiene dificultades para elegir el masculino de la palabra «turista» y aunque al principio, PAU simplemente afirma con un gesto de cabeza para mantener la conversación, DOR insiste en esa confirmación de la palabra obligando a PAU a posicionarse como docente y darle la palabra.

Tabla 30. *Transcripción. Pareja 1 negocia la presencia docente (2)*

		DOR pero en sevilla como un turistico
	mostrar comprensión ante dificultad PAU	PAU [gesto afirmativo]
conversar sobre cuestiones personales DOR	mostrar dificultad para expresarse DOR	como un turis/to? [frunce el ceño y mira a la cámara]
	pedir ayuda para comunicarse DOR	turis / como se dice?
	dar una palabra PAU	PAU como turista
	usar elemento nuevo DOR	DOR como turista eh // es un poco diferente

Citas 1:26, 1:27, 1:46, 1:47, 1:28

Este tipo de secuencias en las que el profesor en formación se mantiene en un posicionamiento social hasta que su compañero fuerza el cambio a docente son exclusivas de PAU y DOR en las conversaciones que hemos analizado. No obstante, suponen un patrón en hasta 6 secuencias en la interacción de la Tarea 1 así que hemos estimado necesario dedicarles un análisis. En otras ocasiones cuando los profesores en formación muestran comprensión ante una dificultad del interlocutor, este último suele continuar interactuando.

En la mayoría de ocasiones, las vacilaciones de los participantes de la RUG son suficientes para que sus compañeros adopten una presencia docente, también en los dos participantes que hemos mencionado, como vemos en el siguiente ejemplo en la Figura 44.

Pertenece al chat de WhatsApp entre PAU y DOR en un fragmento destinado a resolver la Tarea 3. DOR ha enviado a su compañera una foto de algo cuadrado siguiendo las instrucciones que ha recibido. Ese objeto es la portada de un disco de vinilo de su grupo favorito de *reggae*. En la secuencia que dejamos a continuación, DOR hace una larga intervención explicando por qué le gusta particularmente esta portada. No obstante, deja entre paréntesis un signo de interrogación tras escribir «Etiopía» dejando claro que no sabe si esta

es la palabra adecuada para el nombre del país. PAU primero adopta una presencia social para comentar lo que le acaba de decir su compañero y, a continuación, corrobora que se ha usado la palabra correcta (Etiopía es correcto).

Citas 65:62, 65:63, 65:64:



Figura 44. PAU adopta el PD ante una duda de DOR

Otro ejemplo de CGAU y ROR en el que una vacilación de ROR provoca una corrección directa es la siguiente (Tabla 31) que se da durante el primer encuentro entre ROR y CGAU cuando hablan de que éste aprendió español mientras viajaba por Latinoamérica. El participante de la RUG tiene dificultades primero con la conjugación del verbo hacer en primera persona en pretérito indefinido (*hicis ah.: hi::: hizo*) y después con la elección entre el imperfecto e indefinido (*cuando estu.: ve cuando estaba cuando estaba*).

Tabla 31. Transcripción. Presencia docente, CGAU corrige

conversar	mostrar dificultad para expresarse ROR corrección directa CGAU	ROR hicis ah.: hi::: hizo una:: una (un curso) CGAU: (hice, hice)
-----------	---	--

sobre cuestiones personales ROR	usar elemento nuevo ROR	ROR: hice? hice un curso en guatemala
	mostrar dificultad para expresarse ROR	ROR cuando estu:: ve cuando estaba cuando estaba voluntario
	corrección directa CGAU	CGAU cuando estuve de voluntario
		ROR si

Citas: 53:182, 53:185, 53:183, 53:184, 53:238, 53:186

No solo las vacilaciones, sino también los errores hacen salir esa presencia docente pero según el contexto salen de una manera más o menos evidente.

MOU suele tener una presencia docente con una gran mayoría de indicadores dentro de la categoría *Enseñanza directa* (el 38%) según vimos en la sección 7.2.2. Ahora podemos ver que, incluso cuando la comprensión de EAR es buena y esta participante no parece tener grandes dificultades para expresarse, MOU incide en correcciones y explicaciones. Lo vemos en los siguientes dos ejemplos en los que MOU interrumpe a su compañera para corregir su expresión y explicar algo de lengua.

En este primer ejemplo de la Tabla 32, perteneciente a la primera interacción de la pareja A, MOU ha preguntado a su compañera con cuántas personas vive. EAR responde pero con un orden extraño en la frase en español y MOU corrige:

Tabla 32. *Transcripción. Presencia docente, MOU corrige*

mostrar comprensión ante dificultad EAR	EAR en una casa compartida con siete otras chicas
corrección directa MOU	MOU con otras s:// con otras siete chicas
mostrar incompreensión EAR	EAR con qué?
facilitar la comprensión MOU	MOU con otras? con otras siete chicas
	EAR si

Citas: 5:83, 5:88, 5:89, 5:274

En este otro ejemplo en la Tabla 33, la misma pareja está realizando la entrevista sobre el tema Trámites previa a la escritura de la guía de supervivencia Erasmus. EAR explica a su compañero que cuando realizó su estancia en Argentina tenía un visado. Pero utiliza la palabra «visa» y MOU explica la diferencia en España entre visa y visado.

Tabla 33. *Transcripción. Presencia docente: MOU corrige y explica*

mostrar comprensión ante dificultad PAU	EAR tenía una visa
corrección directa MOU	MOU en españa se llama visado
	EAR ah vale
explicar cuestiones relacionadas con la lengua MOU	MOU en latinoamerica creo que en muchos países se dice visa pero aqui la visa es la tarjeta de credito
	EAR ah ok vale

Citas 6:94, 6:95, 6:96

Y en esa misma interacción algo más adelante (Tabla 34), EAR se da cuenta de que una de las preguntas que había preparado con sus compañeras de la RUG no tiene mucho sentido puesto que van a tener un carnet de estudiante que les proporcionará la universidad española donde realicen el intercambio. No obstante, en vez de carnet utiliza la palabra «carta». MOU corrige la primera vez y EAR toma nota en su cuaderno pero más adelante se le escapa usar la palabra carta una vez más (5). Aunque se autocorrige al final de su intervención (6), MOU vuelve a detenerse en explicar el significado de ambas palabras (7).

Tabla 34. *Transcripción. Presencia docente: MOU corrige e insiste*

1	gestionar, dar instrucciones, organizarse EAR		EAR [...] olvide que claro que vas a tener una:: carta de la universidad cuando llegas
2	corrección directa MOU		MOU eh :: un un carnet
3	mostrar incompreensión EAR	facilitar comprensión MOU	EAR ah como? MOU carnet EAR carnet?
4		explicar cuestiones relacionadas con la lengua MOU	MOU sí es una palabra de origen frances / en frances no se pronuncia la te y en español ten teoria / si:: porque esta escrita y hay que pronunciarla pero la gente dice al menos de donde yo soy la gente dice carne y en frances también se dice así [...]
5		preguntar sobre cultura y sociedad EAR	EAR y la ultima pregunta eh:: es sobre la:: la sobre la carta de estudiante en que lugares mas es posible tener descuentos con esta carta porque dijeron biblioteca por ejemplo pero que otro lugares hay buenos lugares donde puedes usar su:::
6		autocorregirse correctamente EAR	su carnet [sonrisa]
7	explicar cuestiones relacionadas con la lengua MOU		MOU pues probablemente/ a mira aquí pero tienes que acostumbrarte a decir carnet porque carta en castellano quiere decir eh: lo que mandas escritos y envías por correo no? eso es una carta EAR: OK vale MOU: No se si en otros paises tiene más significados pero creo que en principio es el mas utilizado

Citas 6:150, 6: 203, 6:151, 6:197, 6:152, 6:153, 6:155, 6: 157, 6:185, 6:160

Este ejemplo de la Tabla 34 en el que el profesor en formación insiste en su corrección no siempre sucede. En la siguiente transcripción de la Tabla 35, vemos que SOU corrige

directamente a AKAR interrumpiendo su discurso (*clases de baile*). Sin embargo y como contraste al ejemplo anterior, cuando AKAR repite el mismo error (*clases de bailar*), SOU no vuelve a insistir. Es posible que SOU no haya escuchado bien porque AKAR tiene un tono de voz bajo o puede que no siga corrigiendo para no posicionarse demasiado en la presencia docente por temor a cohibir a AKAR.

Tabla 35. Transcripción. Presencia docente: SOU corrige pero no insiste

interactuar sobre cuestiones personales AKAR	AKAR grupo::s, voy a grupos de bailar (o yoga)
corrección directa MOU	SOU (clases de baile)
	AKAR si clases de bailar
mostrar interés valorar SOU	SOU muy bien

Citas 25:94, 25:95, 25:96, 25:182

Otro ejemplo de corrección directa entre SOU y AKAR ha salido cuando hablamos de la posibilidad de que WhatsApp favorezca el posicionamiento social en participantes que no lo muestran fácilmente en videochat (Figuras 37 y 38). En la siguiente figura (Figura 45, que había aparecido previamente como Figura 39) aunque AKAR se está posicionando en un marco social pidiendo consejo ante su próximo viaje. SOU tiene un posicionamiento muy docente, corrigiendo la frase y además dando explicaciones diferentes a las que AKAR tiene en mente.

23/2/16 22:22:26: AKAR: Haha vale vale !
 23/2/16 22:23:29: AKAR: Tengo una pregunta! Qué cosas tengo que hacer cuando voy a Sevilla ?
 23/2/16 22:24:34: SOU: Tengo que responder a la pregunta o corregir tu pregunta?
 23/2/16 22:26:04: AKAR: Haha responder y corregir
 23/2/16 22:26:55: SOU: La pregunta sería: ¿Que cosas tengo que hacer cuando vaya a Sevilla?
 23/2/16 22:27:29: AKAR: Messi 🙏

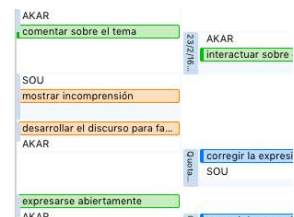


Figura 45. Corrección directa SOU en WhatsApp

Esto se debe a que SOU tiene en mente la Tarea 2, la Guía de supervivencia Erasmus y, en vez de entender la presencia de AKAR como social, la entiende como cognitiva y responde como si estuviera realizando la actividad, como vemos en la Figura 46.

Citas: 61:24, 61:25

23/2/16 22:59:07: SOU: Respuesta a la pregunta: ¿Qué cosas tengo que hacer cuando vaya a Sevilla? Pues antes de ir a Sevilla deberías tener la tarjeta sanitaria europea. Así si tienes un problema de salud, como es sanidad pública en España no tendrás que pagar nada. Si vas a Sevilla a partir de marzo ya hace mucha calor así que, como holandeses, no olvidéis de tener crema solar y ropa de verano (pero también una chaqueta por si hace frío). Os aconsejo, como Erasmus que sois, comprar el billete con Ryanair o Vueling. Son compañías de

bajo coste y si compráis los billetes con antelación pueden ser baratos
23/2/16 22:59:52: SOU: Si tenéis más dudas, no dudes en decírmelo
😊



Figura 46. Interpretación fallida de la presencia del interlocutor, SOU

Retomaremos este fragmento en la sección 7.6, cuando analizamos la interpretación fallida de la presencia del interlocutor por parte de los profesores en formación.

Respecto de la corrección directa debemos retomar una cuestión que apareció en la sección 7.2.2. Al hacer el recuento de la frecuencia de la presencia docente por categorías, apuntamos que SOU presenta mayor frecuencia en la categoría de Gestión de las actividades (196 ocurrencias) y un recuento muy similar en Facilitación de la Interacción (77 ocurrencias) y Enseñanza directa (76 ocurrencias). Mientras que otros profesores en formación con alumnos menos tímidos y con mayor fluidez, MOU y CGAU, tienen mayor frecuencia o similar frecuencia en Enseñanza directa (110 ocurrencias CGAU frente a 200 de MOU) que en Gestión de las actividades (83- 195). Así pues, parece ser que, los profesores en formación modulan su presencia docente de acuerdo a las dificultades que perciben en sus interlocutores. Este hecho se volverá a observar a partir de las reflexiones de los profesores en formación en la sección 7.7.

No obstante, en ocasiones esta presencia docente ante el error es más sutil y la etiqueta que predomina en esos casos es corregir la expresión del estudiante de forma indirecta.

Por ejemplo, en la Tabla 36, cuando PAU y DOR hablan de la prohibición de beber en la calle en el contexto de la Tarea 2, se da la siguiente secuencia:

Tabla 36. *Transcripción. Corrección indirecta de PAU*

comentar sobre el tema DOR	DOR sí ok pero en barcelona si es prohibido
corrección indirecta PAU	PAU: si está prohibido

Citas: 4:142, 4:143

Tenemos otro ejemplo de corrección indirecta en el intercambio de correos electrónicos que realizan MOU y EAR para realizar la actividad 3 cuando a ésta se le estropea el móvil y avisa a su compañero de este hecho (Tabla 37). Como vemos, EAR usa el verbo romperse en vez de estropearse:

Tabla 37. *Transcripción. Error de EAR por correo electrónico*

Interactuar sobre cuestiones personales, EAR	EAR mi celular se rotó ayer porque es tan viejo. No hace mucho más [...]
--	---

Cita 82:5

En el siguiente correo electrónico (Tabla 38) MOU responde empezando con un posicionamiento muy social pero enseguida viene una corrección indirecta intentando hacer hincapié en el significado de romperse/ estropearse:

Tabla 38. *Transcripción. Corrección indirecta de MOU*

expresarse abiertamente MOU	corregir la expresión del estudiante de forma indirecta MOU	MOU Vaya, EAR, siento que se haya estropeado tu móvil (¿o se rompió físicamente, por una coída [sic] o un golpe?
-----------------------------	---	--

Cita 82:6

Cabe mencionar que EAR continúa la conversación sin dar muestras de haber percibido este movimiento de MOU.

Aunque MOU tiene preferencia por la categoría de Enseñanza directa de la presencia docente, encontramos más ejemplos de este tipo. Por ejemplo en la Tabla 39 cuando, en su primera interacción, hablan de los viajes que hicieron a Costa Rica. A EAR no le gustó una ciudad y dice «yo no mucho» en vez de «a mí no mucho» y MOU responde con una pregunta que esconde una corrección indirecta (*a a ti no te gustó?*):

Tabla 39. *Transcripción. Corrección indirecta de PAU*

interactuar sobre cuestiones
personales EAR

corrección indirecta MOU

interactuar sobre cuestiones
personales EAR

EAR pero te gusto san jose porque yo no mucho

MOU a a ti no te gusto?

MOU bueno san jose / a ver no es la ciudad mas
bonita del mundo [...]

Citas 5:260

Como es lógico estos movimientos a caballo entre lo docente y lo social no son exclusivos de MOU. Podemos dar un ejemplo de SOU en la Tabla 40 cuando está hablando con su compañera por primera vez. Le ha preguntado si hace deporte y AKAR le explica que hace yoga con su madre. Cuando SOU bromea preguntando quién lo hace mejor y AKAR responde que ella, SOU dice en tono de humor que algunas madres lo hacen mejor que las hijas:

Tabla 40. *Transcripción. Corrección indirecta de SOU*

comentar
sobre el tema
SOU

recurrir al
humor SOU

SOU ah porque a veces las madres si hacen mucho
deporte son mejores

comentar sobre el tema AKAR	AKAR [risas] es bien
corrección indirecta SOU	SOU vale esta bien

Citas: 25:107, 25:108, 25:109

Y un último ejemplo por parte de CEAU a ATAR y está presentado en la Tabla 41. La primera ha enviado por correo el vídeo que ha hecho con sus compañeros de la UB para introducir el tema sociocultural que van a tratar en el wiki de supervivencia. ATAR valora ese vídeo de manera positiva pero utiliza un «gustaría» en vez de «nos ha gustado» y CEAU corrige de manera sutil:

Tabla 41. *Transcripción. Corrección indirecta de CEAU*

valorar la acción del compañero ATAR	ATAR AKAR y yo lo hemos visto, nos gustaría el vídeo [emoticono]
corregir la expresión del estudiante CEAU	CEAU: Os gusta? Sí?
	CEAU: Es un poco simple
	CEAU: Se nos entiende bien?

Citas: 57:20, 57:21

En resumen, la presencia docente es importante para organizarse para realizar las actividades y en este uso es en el que se da independientemente de la tarea, canal o participante. Aún así, se da en mucha mayor medida en los profesores en formación porque en ellos surge cuando hay algún problema en la comunicación o se prevé que puede haberlo. También porque, como nativos y profesores de ELE en formación, asumen un rol de expertos de los que se espera información, explicaciones y correcciones como veremos con mayor detalle en la sección 7.7.

Como hemos visto, hay diferencias individuales en la manera de adoptar esta presencia docente. Mientras que DOR en ocasiones debe negociar la presencia docente de PAU para que ésta abandone su posicionamiento social, el resto de participantes de la UB está más dispuesto a adoptar el posicionamiento docente, incluso sin que ocurra una dificultad y solo en previsión a esta (MOU). Además, puede darse una relación entre las categorías de la presencia docente y la interpretación del profesor en formación respecto a las dificultades de su pareja, como hemos visto con las diferencias de posicionamiento entre SOU y MOU. Es decir, los profesores en formación parecen modular sus presencias según las dificultades que perciben en sus compañeros estudiantes de ELE.

Una cuestión que ha surgido durante el análisis es que en el conjunto de los documentos aparecen pocas y breves explicaciones de lengua. La mayoría de errores y dudas se resuelve dando la opción correcta. Además, prevalecen las correcciones centradas en vocabulario más que gramaticales. De las 42 explicaciones de cuestiones relacionadas con la lengua que hemos encontrado, la gran mayoría corresponden a cuestiones de vocabulario como el siguiente ejemplo en el que JAU explica:

Cita 55:20

Moverse es moverse así no? [se balancea] /mudarse es cambiar casa

En un par de ocasiones se insiste en ortografía, escribir acento en las partículas interrogativas y colocar signos de interrogación al iniciar y terminar preguntas (citas 7:46 y 7:156 en Atlas.Ti).

En unas tres citas consecutivas se habla de morfología de las palabras y que el género gramatical es arbitrario (citas 40:11, 40:12, 40:18). En otras citas se explica brevemente cambios según las variedades geográficas del español (citas 5:74, 5:196, 6:96, 7:50, 53:199, 53:200).

También nos encontramos con un ejemplo de explicación pragmática (en la cita 83:220).

Finalmente nos encontramos con tres explicaciones de lengua centradas en la gramática: dos cuestiones de subjuntivo (citas 5:215 y citas 40:116 y 40:118) y otra la

diferencia entre la palabra demasiado cuando funciona como adverbio o como adjetivo (citas 7:63, 7:64, 7:65).

En la sección 7.9, dedicada al análisis de las reflexiones, exploramos posibles explicaciones este tipo de posicionamiento docente y cómo el otro grupo de participantes acusa esta falta de atención a la forma. Pasamos ahora a describir la aparición de la presencia cognitiva.

7.4.3 Adopción de la presencia cognitiva

Cuando comparamos la frecuencia de las presencias por tareas (sección 7.1) se detectó que la presencia cognitiva presenta mayor número de ocurrencias en la Tarea 2 y se estableció una relación entre el tipo de tarea y la aparición de la presencia cognitiva.

Por ejemplo, las preguntas sobre aspectos socioculturales se dan principalmente en las interacciones destinadas a resolver la Tarea 2, el wiki de supervivencia. Y después pocas veces aparecen. Curiosamente este objetivo del proyecto está presente particularmente para el grupo ABC ya que centran su Proyecto 2.0 a explorar esta cuestión. Así que sorprende que no aparezca en otros momentos como cuando se da el feedback de las actividades. De hecho, es notable cómo en la última videoconferencia que mantienen JAU, DOR y PAU se dan todos los indicadores de la presencia cognitiva excepto este tipo de cuestiones. En otras palabras, la cuestión de la interculturalidad no aparece en la interacción excepto en el marco de la tarea dedicada a esta cuestión. Esto puede deberse a que no se contemplara como objetivo para los participantes de ambas universidades, más allá de posibles diferencias a la hora de comunicarse.

Parece que la presencia cognitiva también depende en gran medida de cuestiones personales. Hemos visto en la sección 7.2 que DOR es el participante con mayor frecuencia de posicionamiento cognitivo (233 ocurrencias en total). Desde la primera conversación que mantiene con su compañera se muestra comprometido con los estudios y en varias ocasiones procura dejar claro que, si no hace más en el proyecto de telecolaboración es porque no tiene tiempo y no por falta de interés. No obstante, también este participante presenta mayor tiempo de habla en las Tareas 1 y 2, por lo que tiene mayores oportunidades para que aparezca la PC.

Ahora bien, quedó por determinar por qué la presencia cognitiva se da en una frecuencia tan baja en el resto de tareas y qué relación tienen la presencia cognitiva y la docente.

En la sección dedicada a analizar la negociación de la presencia docente se hizo evidente que la corrección directa suele desencadenar algún tipo de respuesta de resolución, por ejemplo la transcripción de la Tabla 30, o alguna señal de haber entendido el problema (aunque no siempre, como puede verse en la Tabla 34) mientras que estas correcciones indirectas parecen acercarse tanto al posicionamiento social que en muchas ocasiones pasa desapercibida o sin que se den muestras de haber entendido ese posicionamiento como docente.

Además, recordamos que cuando describimos el recuento de las presencias según sus categorías, habíamos indicado que había una proporción muy baja de la categoría Resolución. Como vemos, la presencia docente incide directamente en este hecho: la Enseñanza directa parece propiciar más estos indicadores de resolución.

Por otro lado, una de las cuestiones que aparecen a primera vista tras el etiquetado es que la presencia cognitiva suele darse en secuencias seguidas. Es decir, que la presencia cognitiva desencadena presencia cognitiva.

Un ejemplo de esta secuencia de presencias cognitivas se da cuando PAU y DOR están grabando un segundo vídeo en la Tarea 1 cuyo objetivo es conocerse, romper el hielo y realizar un análisis de necesidades (Tabla 42). DOR inicia una secuencia de cierre (y *ahora ya tienes un poco de tiempo o::?*) pero PAU no lo comprende, quizás porque viene de una larga secuencia en un posicionamiento docente y este cambio al posicionamiento social le pasa desapercibido. Ambos se posicionan en presencia cognitiva intentando comprenderse. Al final PAU adopta el modo docente organizándose para continuar (*voy a cambiar de computadora si mi computadora decide funcionar puedo seguir e:: hablando*) y DOR acepta a pesar de que no se ha comprendido lo que quería decir.

Tabla 42. Transcripción. Presencia cognitiva de PAU y DOR

<p>cerrar la conversación DOR</p>	<p>DOR y ahora ya tienes un poco de tiempo o::?</p>
-----------------------------------	---

	mostrar incomprensión PAU	PAU eh:: por el whatsapp?
	desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo DOR	DOR no por este conversación
	mostrar incomprensión PAU	PAU ah ahora seguir ahora? // o:: que me quieres preguntar perdona no no te entiendo
	desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo DOR	DOR ya tienes un poco de tiempo para esto? para continuar esto conversacion o?
	mostrar resolución de la incomprensión PAU	PAU ah bueno eh::
conversar sobre cuestiones personales PAU	dar una palabra PAU	PAU si y no si porque yo tengo tiempo no porque estoy ocupando la computadora de mi compañera es un problema si lo deseas voy a cambiar de computadora si mi computadora decide funcionar puedo seguir e:: hablando pero si computadora no desea funcionar ya quiero desocupar la computadora que no es mía

Cita 2:77, 2:131, 2:132

En este otro ejemplo, CGAU y ROR están haciendo la entrevista para resolver la Tarea 2 (Tabla 43). Mientras hablan de lugares donde los estudiantes pueden comer a un precio asequible, CGAU menciona un lugar para comer *montaditos* y le manda fotos. Entonces ROR se interesa por el contenido de esta comida. CGAU parece no entender muy bien al principio y adopta el posicionamiento cognitiva obligando a su compañero a desarrollar su pregunta.

Tabla 43. *Transcripción. Presencia cognitiva de CGAU y ROR*

mostrar incomprensión CGAU	CGAU ¿a la derecha?
desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo ROR	ROR si que es? que es al dentro?

mostrar resolución de la
incomprensión CGAU

CGAU Ah! lo que tu quieras aquí por ejemplo
hay cebolla

Citas 52:96, 52:97, 52:117

Los mismos participantes en la primera conversación que mantienen por SpeakApps mantienen una secuencia similar cuando CGAU no comprende lo que ROR le está preguntando, véase la Tabla 44.

Tabla 44. *Transcripción. Presencia cognitiva de CGAU y ROR (2)*

mostrar incomprensión CGAU

CGAU como?

desarrollar el discurso para facilitar
la comprensión del nativo
ROR

ROR que vas a hacer cuando estudias perio /
turismo? (que es exactamente?)

mostrar resolución de la
incomprensión CGAU

CGAU (no no no no) no he osea queria estudiarlo
pero al final hice traducción osea no lo he hecho

mostrar resolución de la
incomprensión ROR

ROR ah si

Citas: 53:34, 53:35, 53:36, 53:233

De hecho, en la sección 7.2.3, cuando describimos de forma cuantitativa el posicionamiento cognitivo por categorías, vimos que ROR presentaba una frecuencia elevada en la categoría de exploración. Esto se debe, en primer lugar, al número de preguntas de cultura que realiza en la actividad 2 y, en segundo lugar, a la cantidad de ocasiones en las que desarrolla su discurso para favorecer la comprensión de CGAU (en concreto, lo hace en 18 ocasiones entre las Tareas 1 y 2).

Siguiendo con este mismo tipo de secuencias (presencia cognitiva-presencia cognitiva) también aparecen por WhatsApp. Un ejemplo (Tabla 45) lo tenemos en el chat grupal del G123. Las profesoras en formación han dado instrucciones sobre cómo hacer más simple la edición de la segunda entrega del podcast para el proyecto 2.0 pero ROR tiene

dudas y le pregunta si tiene que ser una conversación sobre la conversación que han mantenido con su nativo (en vez de editar la entrevista). PAU le pide una aclaración.

Tabla 45. Transcripción. Presencia cognitiva de PAU y ROR

mostrar incompreensión PAU

PAU: No entiendo la primera pregunta ¿Me podrías explicar? [...]

desarrollar el discurso para
favorecer la comprensión del nativo
ROR

ROR: Ah, bueno. Esto también es la respuesta de mi primera pregunta [emoticono de sonrisa]. Si lo comprendo correcto: nosotros tenemos que hablar de la información que hemos encontrado y de una conversación de WhatsApp.

Citas: 41:40

PAU continúa dando explicaciones y después ROR responde demostrando que ha comprendido.

Otro ejemplo se da en el marco de la Tarea 2 en la pareja C (Tabla 46). ATAR ha preguntado qué tienen que hacer para montar una empresa. Al principio, CEAU se muestra sorprendida por la pregunta (1) y pide una aclaración. ATAR intenta explicarse y cuando parece que va a abandonar la pregunta (*esto es un poco difícil*, 2), CEAU recupera su presencia docente y con eso la ayuda a seguir explicándose.

Tabla 46. Transcripción. Presencia cognitiva de CEAU y ATAR

1 mostrar incompreensión CEAU

CEAU: que quieres empezar una agencia! que significa eso?

ATAR: (No)

CEAU empezar a trabajar (o como?)

2	mostrar dificultades para expresarse CGAU	ATAR: A::h / no se ah::: / ah:: o una otra cues / tio:n / mmm / esto es un poco difícil
3	facilitar la expresión CEAU	CEAU: abrir una empresa te refieres?
4	desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo ATAR	ATAR: si si (pero no es para mi) en general
5	mostrar resolución de la incomprensión CEAU	CEAU (uau) si si

Citas 51:43, 51:44, 51:45, 52:46

Este ejemplo que acabamos de mostrar señala la importancia de la categoría Facilitar la interacción dentro de la presencia docente a pesar de que en PAU, CGAU y MOU sea la categoría con menor porcentaje de ocurrencias.

Por otro lado, esta relación entre presencia cognitiva y presencia cognitiva puede darse a la inversa, es decir, que una duda de los alumnos de la RUG provoquen a su vez dudas en sus interlocutores nativos. Veamos algunos casos, empezando por la Tabla 47.

En su primera interacción, PAU ha preguntado a su compañero cuál ha sido la última película interesante que ha visto porque DOR está muy interesado en hacer estudios de cine. En el fragmento de la Tabla 44, DOR intenta explicar el argumento de *El abrazo de la serpiente*, película que le ha gustado particularmente pero tiene problemas para explicar que está ambientada en los años cincuenta. Hace un intento por explicarse que PAU interpreta incorrectamente pero DOR continúa explicándose hasta que consigue que su compañera comprenda el mensaje. Como es habitual en PAU en esta primera interacción, tras resolver la incomprensión, no le da la palabra que necesitaba su compañero.

Tabla 47. *Transcripción. Presencia cognitiva de DOR y PAU*

conversar sobre temas abiertos DOR	mostrar dificultades para expresarse DOR	DOR la película es: em el pelicula es es esta rollando o algo?
	mostrar incomprensión PAU	PAU esta que?

desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo DOR		DOR es es es es muy em es un película de este año
	mostrar resolución de la incompreensión PAU	PAU ah, de este año ok
		si pero la historia esta en el /esta en mil (novecientos y cincuenta)
	mostrar resolución de la incompreensión PAU	(ok, mm [afirma con la cabeza])

Citas 2:62, 2:63, 2:129, 2:142, 2:143

Otro caso de incompreensión entre los mismos participantes que se da en la interacción para resolver la Tarea 2 (Tabla 48) se da cuando DOR explica a PAU que está tomando notas de lo que dicen pero en vez de «tomar» dice «hacer». Ésta se muestra algo desconcertada porque sigue pensando en que DOR le está preguntado sobre cultura e interpreta que le pregunta si hacer deporte le da créditos para la universidad. En seguida se da cuenta de su error e interpreta la intervención de DOR de manera adecuada pero DOR ya está buscando la palabra en su móvil, encuentra la palabra «apuntes» y la usa. PAU no da ninguna explicación de lengua pero se ofrece a hablar más despacio para que pueda hacerlo.

Tabla 48. *Transcripción. Presencia cognitiva de DOR y PAU (2)*

describir o mencionar estrategias o recursos de aprendizaje usados DOR		DOR tambien me: hace notas? hago notas?
	mostrar incompreensión PAU	PAU como?ah, para que sean parte del curriculum de las clases?
desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo DOR		DOR:/// mm? no no no me hago// noticias? o no?
facilitar la expresión PAU		PAU te estas haciendo notas?
buscar en recursos DOR		DOR em? sí ehm notice [busca en su móvil]
usar elemento nuevo DOR		DOR apuntes so me hago apuntes de esto

ofrecerse a ayudar PAU	PAU (ok si hablo muy rápido) me lo dices y te lo repito
	DOR (entiendes si?)ok

Citas 4:168, 4:188, 4:81, 4:177, 4:82, 4:83, 4:84

En esta otra ocasión transcrita en la Tabla 49, no se trata de una incompreensión por parte de PAU sino por no saber dar una palabra en español. DOR quiere decir a PAU que ha navegado un poco por los enlaces que le facilitó para realizar la Tarea 2, pero no sabe la palabra «clicar» o «hacer clic». El problema es que PAU tampoco sabe qué opción es mejor en español. Finalmente le da la palabra «oprimir» pero lo hace con cierta inseguridad, con un tono de voz bajo y la mirada hacia el teclado. Cabe remarcar que, aunque la Fundeu⁴¹ recoge «clicar» como el verbo más usado en Latinoamérica, en siguientes interacciones PAU utiliza, esta vez sin dudas, «oprimir».

Tabla 49. *Transcripción. Presencia cognitiva de DOR y PAU (3)*

valorar la acción del compañero DOR		DOR los enlaces son muy útil creo que
	mostrar dificultades para expresarse DOR	DOR he:: // como se dice? he clicado? he:::
	mostrar vacilación en la práctica docente PAU	PAU [*mira hacia arriba a la derecha y sonríe] /// buena buena pregunta sobre cual es la palabra yo la utilizo en ingles
dar una palabra PAU	mostrar vacilación en la práctica docente PAU	PAU oprimido? quizás si he oprimido [*mira hacia abajo]

⁴¹ Fundación del español urgente, institución encargada de velar por el buen prescriptivo del español en los medios de comunicación. Esta búsqueda puede encontrarse en <http://www.fundeu.es/recomendacion/hacer-clic-clicar-y-clicquear-formas-validas-en-espanol/>

	mostrar incomprensión DOR	DOR he he he imprimido?
	facilitar la comprensión PAU	PAU he oprimido he oprimido (mmm)[*afirmando con la cabeza]
	mostrar resolución de la incomprensión DOR	DOR ah, (oprimido), ok
	usar palabra nueva DOR	DOR he oprimido a::: algunos enlaces

Citas: 4:31, 4:32, 4:180, 4:181, 4:192, 4:182

La siguiente secuencia, en la Tabla 50, es muy similar pero relacionada con la palabra «skateboarding». De nuevo PAU dice que ella usaría la palabra en inglés pero procura dar una en español y dice patinaje.

Tabla 50. *Transcripción. Presencia cognitiva de DOR y PAU (4)*

conversar sobre temas abiertos DOR		pedir ayuda para expresarse DOR	DOR skate boarding? / no se como se dice en español
	explicar cuestiones relacionadas con la lengua PAU	mostrar vacilación en la práctica docente PAU	PAU eh::::: patina::ar? sí patinaje pero:::: si yo en mi dialec osea porque en español usamos muchas palabras en ingles yo diria skateboarding también
		dar una palabra PAU	pero digamos patinaje porque es una patineta
		usar elemento nuevo DOR	DOR:/// m:: ok pati patinaba mucho por unos años

Citas 4:92, 4:93

Todos los ejemplos que acabamos de dar hasta ahora son secuencias de negociación de significado habituales en la interacción entre nativos y no nativos.

No obstante, como objetivos del proyecto de Telecolaboración también se incluyen desarrollo de competencias digitales y de autonomía en el aprendizaje. Así que incluimos indicadores relacionados con estas cuestiones en las categorías de la presencia cognitiva. Veamos algunos ejemplos.

Mencionamos en el análisis para responder la pregunta 1 que había en ambos grupos un porcentaje muy bajo de la categoría Resolución. Es momento de analizar en qué momentos se da esta categoría.

Ya hemos comentado algunos casos en los que la presencia docente, cuando se realiza una corrección directa, hace que surjan señales de resolución de la incompreensión.

Un caso interesante lo encontramos entre PAU y DOR durante las tres primeras interacciones que mantuvieron para realizar la Tarea 1.

A lo largo de muchos minutos, PAU mantiene una presencia más social que docente. No da ninguna muestra de facilitar la expresión, dar una palabra o corregir a menos que DOR se mantenga en una posición cognitiva y pida ayuda de manera explícita. Hemos visto ejemplos de estas secuencias cuando analizamos los desencadenantes de la presencia social. Además de esos ejemplos, tenemos numerosas muestras de presencia cognitiva por parte de DOR que son correspondidas con presencia social de PAU: Citas: 1:13, 1: 33, 1:19, 1:30, 2:1, 2: 26, 2:29, 2:32, 2:39, 2:42, 2:52, 2:90. A modo de ejemplo incluimos aquí un par.

Lejos de inhibir la presencia cognitiva de DOR tales muestras de presencia social de PAU, éste opta por 3 movimientos diferentes. El primero, lo vimos en el análisis de la presencia docente, consiste en mantenerse en una presencia cognitiva y obligar a PAU a posicionarse como docente. El segundo consiste en desarrollar el discurso para salvar la dificultad. Vemos un ejemplo en la Tabla 51. Durante la primera interacción DOR quiere preguntar a PAU si para ella la enseñanza es una pasión, como para él lo es el cine. Pero al principio no sabe cómo decirlo. Igualmente hace un intento y aunque confunde «aprender» con «enseñar» y después no sabe el sustantivo «enseñanza» consigue transmitir su mensaje porque PAU responde a la pregunta.

Tabla 51. *Transcripción. DOR mantiene la interacción*

mostrar dificultades para expresarse DOR

DOR: ah::: puf: qué es la palabra?

desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo DOR	DOR: el aprender o el / es un es un pasion para ti / o enseñar otras o
interactuar sobre cuestiones personales PAU	Sí, definitivamente sí me gusta mucho la enseñanza siempre estuve interesada y despues en algun momento de mi vida lo deje de lado [...]
expresar emociones respecto a la práctica docente o el aprendizaje PAU	

Citas: 1:30, 1:31

La tercera estrategia de DOR, la menos frecuente, consiste en buscar en recursos, como vemos en el siguiente ejemplo en la Tabla 52. DOR ha pasado por alto algunas dudas sobre la palabra más adecuada pero cuando llega a esta duda se detiene. Está intentando explicar por qué quiere ir a Chile a estudiar cine pero no sabe la palabra «conveniente» así que se decide a buscarla. Además, muestra su móvil a PAU para explicarle qué está haciendo (*tengo una app de diccionario*).

Tabla 52. Transcripción. DOR busca en recursos

mostrar dificultades para expresarse DOR	DOR: pu::: como se
desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo DOR	DOR: ya es un ciudad bien para estudiar
valorar, mostrar interés PAU	mm ok perfecto
describir o mencionar estrategias o recursos de aprendizaje usados DOR	DOR: [mirando hacia abajo hacia la pantalla de su móvil] Mmm tengo una una // no se si es posible de verla pero tengo una app de diccionario
sondear el uso de recursos para aprender PAU	PAU: Mmm has ido buscando alguna palabra mientras hablamos?
usar elemento nuevo DOR	DOR [*risas] conveniente
valorar, mostrar interés PAU	PAU: conveniente [*risas]
	DOR es un estudio muy conveniente en sevilla o la ciudad general

Citas: 2:52, 2:140, 2:90

DOR hace lo mismo en la secuencia de las citas 55:104, 55:105, 55:106. No obstante en este caso JAU, su interlocutora, le aconseja no buscar la palabra e intentar explicarse. Es decir que estos casos se dan entre PAU y DOR pero son reiterados y nos ha parecido interesante dedicarles un espacio del análisis.

Finalmente, como uno de los objetivos del proyecto es adquirir ciertas competencias docentes y comunicativas, nos detenemos a explorar la etiqueta *extraer conclusiones sobre lo aprendido*. Cabe remarcar que la encontramos en exclusiva en la conversación final entre JAU, DOR y PAU en la que evalúan y cierran el proyecto de telecolaboración.

En esta conversación (Documento 40 en Atlas.Ti) después de hablar del sexismo en el lenguaje, las profesoras en formación encaminan la conversación hacia el proyecto de telecolaboración y agradecen a DOR su participación. En el minuto 17:30 parece que PAU está dispuesta a cerrar la conversación, recordamos que lo hace por chat puesto que no le funciona el micrófono en esta ocasión:

Cita 40:178:

PAU: Bueno, yo creo que hablamos ya lo que teníamos pendiente, ¿no?
¿Alguien quiere comentar algo más?

Después de una secuencia para aclarar a DOR el significado del mensaje, DOR agradece a sus compañeras que hubieran adaptado el proyecto para acortar las tareas que debían realizar ya que él tenía muy poco tiempo y mucha carga de trabajo con las otras asignaturas.

Esto da pie a una larga secuencia de presencia cognitiva en la que todos los participantes reflexionan sobre el proyecto, extraen conclusiones sobre la experiencia y la valoran. A continuación dejamos varios fragmentos.

En este primer ejemplo en la Tabla 53, PAU explica cómo han aprendido a valorar mejor los tiempos establecidos para la realización de trabajos y a adaptarse a las necesidades de los alumnos.

Tabla 53. *Transcripción. Indicador de integración, PAU*

expresarse abiertamente PAU	PAU: Gracias a ti por completar la tarea.
valorar la acción docente o formativa PAU	En la educación es importante adaptarse a las necesidades de los alumnos. Además, el proyecto tenía unas dificultades que no tomamos en cuenta.
explicitar acciones docentes PAU	PAU: Quisimos reflejar en la decisión todo esto.

Citas: 40:182

En esta otra tabla, número 54, JAU destaca que ha aprendido a utilizar las TIC para la enseñanza de ELE y ha cambiado su actitud ante la tecnología.

Tabla 54. *Transcripción. Indicador de Resolución, JAU*

hablar sobre cuestiones personales JAU	JAU: si si yo por ejemplo ya trabajo como profesora pero nunca he hecho un proyecto de telecolaboración o algo que tenga que ver con el internet
extraer conclusiones sobre lo aprendido JAU	y yo por ejemplo he aprendido mucho de este proyecto que internet no es el enemigo hay muchas cosas que puedes hacer con el internet en un contexto de una clase de español así que [inaudible]

Cita 40:183, 40:267, 40:258

En la tabla 55, DOR reflexiona sobre la dificultad de no tener contacto cara a cara (1, 2) cuando hay que resolver un problema delicado, como le pasó a él cuando tuvo que pedirles acortar el proyecto 2.0 porque no tenía tiempo para realizarlo como había sido planificado ya que suponía muchas más horas de trabajo de las que estaban previstas.

Tabla 55. *Transcripción. Indicador de Integración, DOR*

1	reflexionar sobre dificultades de la enseñanza/ aprendizaje mediados por computadora, DOR	DOR pero em creo que es es que si es un em dificultad es que em cuando usas la red para enseñar cosas no / por supuesto no tienes el contacto f::
2	mostrar dificultad para expresarse DOR	face to face? frente el fre no se como se dice
3	dar una palabra o su significado JAU	JAU cara a cara
	usar palabra nueva DOR	DOR cara a cara
		JAU si la comunicación cara a cara
4	valorar la acción del compañero del proyecto DOR	DOR y por ejemplo en este caso que que yo tenia no tenia suficiente tiempo es difícil explicarlo y es muy bien que vosotras habeis en eh
	mostrar dificultad para expresarse DOR	enten entenda::do?
	dar una palabra o su significado JAU	JAU entendido
	usar palabra nueva DOR	entendido si me me habeis entendido
		pero si forma un poco una dificultad pero entonces si todo era bien

Cita 40: 184

Y en relación a esta reflexión PAU expresa cómo han aprendido que la forma de comunicarse es fundamental en proyectos de estas características y destaca, aunque con otras palabras, el posicionamiento social en la interacción (Tabla 56).

Tabla 56. *Transcripción. Indicador de Resolución, PAU*

extraer conclusiones sobre lo aprendido PAU

PAU: Eso lo comentamos en la presentación final de nuestro curso. Creo que se trata de adaptarnos al contexto y lograr que el contacto humano no se pierda.

PAU: Usar emoticones para lo que la entonación y los gestos logran normalmente.

Cita 40:190

Ante lo cual, JAU muestra su acuerdo añadiendo la cuestión de mantener la interacción abierta, probablemente muy centrada en cuestiones de tiempos de respuesta. Lo vemos en la Tabla 57.

Tabla 57. *Transcripción. Indicador de Resolución y acuerdo, JAU*

mostrar acuerdo puntos en común JAU

extraer conclusiones sobre lo aprendido JAU

JAU: Sí / y mantener abierta las líneas de comunicación es lo más importante en un colaboración en línea porque si / y usar emoticones

Cita 40:191

Otro extracto es el siguiente (Tabla 58) en el que JAU destaca cómo han tenido que aprender a adaptarse al contexto y PAU señala cuestiones de comunicación, motivación y claridad en las instrucciones así como estar bien coordinados con los compañeros.

Tabla 58. *Transcripción. Indicador de Resolución, JAU y PAU*

extraer conclusiones sobre lo aprendido JAU

JAU pero mira es lo que tenemos que hacer ser flexibles porque sino por ejemplo yo me me me quedare todo el semestre sin pareja si los profesores no hicieron nada

extraer conclusiones sobre lo aprendido PAU

PAU El proceso de creación, la comunicación con los alumnos, la importancia de tener instrucciones claras, la motivación que no se puede hacer cara a cara, etcétera
En este punto, lo importante es que JAU y yo nos comunicáramos

Cita 40:241

Así pues, de manera espontánea, tenemos mucha presencia cognitiva en esta última conversación y nos permite hacernos una idea más clara de qué aprendizajes han sido conscientes estos participantes y cómo valoran el proyecto.

Para recapitular lo analizado en la sección 7.4, la presencia cognitiva parece surgir de maneras diferentes. La más habitual es aquella que se da cuando los participantes se ven obligados a negociar significados. Y en este caso, se suele dar principalmente en el marco de una presencia social. Es decir, cuando los participantes están hablando de algún tema personal abierto y surgen problemas en la comunicación.

También surge la presencia cognitiva de los participantes de la UB cuando sus parejas les plantean preguntas que no saben responder, en la mayor parte son cuestiones relacionadas con la cultura pero también hemos visto algunos casos en la profesora en formación no nativa (JAU) y en aquella que se encuentra fuera de su variedad de español (PAU).

No obstante, en las interacciones que no se dan en el marco de las tareas puede darse la presencia cognitiva de manera destacable, como vimos en la última conversación entre PAU, JAU y DOR.

Hasta ahora hemos visto cómo se desencadenan diferentes secuencias típicas de cambios en los posicionamientos en las interacciones. Nos quedan por analizar citas en las que se dan dos presencias solapadas. Realizamos este análisis en el siguiente apartado.

7.5 Presencias que se dan a la vez

Hay algunas pocas citas a las que se les ha asignado varias etiquetas pertenecientes a diferentes presencias. Vale la pena detenerse en estos fragmentos para observar cómo funcionan y si hay patrones comunes.

En nuestro estudio se han dado tres opciones de solapamiento:

- presencia social + presencia docente (28 ocurrencias)
- presencia social + presencia cognitiva (12 ocurrencias)
- presencia cognitiva + presencia docente (14 ocurrencias)

Lo primero que debemos destacar es que la PS suele ser una de las 2 presencias etiquetadas. En concreto, hemos detectado 30 casos en los que el solapamiento se da entre la presencia social y una de las otras dos presencias. En cambio, son solo 14 las secuencias etiquetadas con dos presencias en las que la PS no aparece.

Esto viene a confirmar las conclusiones del análisis cuantitativo en el que manifestamos que las presencias docente y cognitiva parecen darse en el marco de la presencia social y que los profesores en formación modulan su presencia docente al unirla con la presencia social. Veamos en la próxima sección cómo lo hacen.

7.5.1 Solapamiento de las presencias social y docente

En total, contamos con 27 citas etiquetadas con ambas presencias. Buscamos entre las citas para reconocer patrones que indiquen los motivos por los que se da este solapamiento.

Encontramos que las etiquetas *sondear dificultades, necesidades, recursos y aprendizaje* y *explicar cuestiones de cultura y sociedad* a menudo van acompañadas de etiquetas sociales como *interactuar sobre cuestiones personales, interactuar sobre temas abiertos o retomar el hilo*.

Cuando los profesores en formación sondean, muchas veces lo hacen basándose en lo que sus compañeros les han explicado sobre cuestiones personales. Un ejemplo muy claro se da entre PAU y DOR durante la primera conversación por el videochat. Lo transcribimos en la Tabla 59:

Tabla 59. Transcripción de las citas. Sondear y retomar el hilo

interactuar sobre cuestiones personales PAU	sondear dificultades, necesidades, recursos y aprendizaje PAU	PAU Me hablaste un en el picktochart de tus amigos españoles te mantienes en comunicación en español con ellos un poco algo y como hablan
retomar hilo anterior PAU		

Cita 2:70

En cuanto a las cuestiones de cultura, resulta natural explicarlas relacionándolas o comparándolas con los hábitos personales. Podemos ver un ejemplo en la Tabla 60 que se enmarca en la interacción entre JAU y DOR para la realización de las Tareas 1 y 2:

Tabla 60. *Transcripción. Explicar cultura y cuestiones personales*

interactuar sobre
cuestiones
personales
JAU

explicar
cuestiones de
cultura JAU

JAU o sea yo por ejemplo en filipinas no como la comida fuera siempre comemos dentro porque el sol es muy fuerte y aqui puedes comer fuera / sin preocuparse del sol

Cita: 54:97

Por otro lado, las etiquetas *animar al estudiante en su producción* y *animar, reconocer o reforzar la participación del estudiante* en sendos casos aparecen con *interactuar sobre cuestiones personales*. En el siguiente ejemplo CEAU (Tabla 61) intenta explicar a sus compañeras la importancia de que cumplan con el calendario del proyecto 2.0.

Tabla 61. *Transcripción. Animar la participación y cuestiones personales*

interactuar
sobre
cuestiones
personales
CEAU

animar, reconocer o
reforzar la
participación del
estudiante CEAU

CEAU SOU y yo trabajamos/ los dos trabajamos como profesores / SOU de frances y yo de aleman entonces nos cuesta mucho/ encontrar un momento / en que podamos reunirnos / al menos dos personas / entonces cuanto más tiempo tengamos para hacer las cosas/ mejor las podremos hacer

Cita 24:21

En este caso la doble presencia parece estar originada por la necesidad de justificar los motivos por los cuales las compañeras deben cumplir con los plazos del proyecto 2.0 además de reforzar el papel de profesores de lenguas de CGAU y SOU, lo que podría darles algo más de autoridad.

En cambio, en esta cita de la Figura 47 extraída del WhatsApp de la pareja A, la presencia social parece reforzar la impresión de que EAR ha dicho muy bien su trabalenguas.

Cita 9:20



Figura 47. Animar producción y cuestiones personales

Además, las etiquetas *facilitar la comprensión* y *facilitar la expresión* van acompañadas de *recurrir al uso del humor* y *comentar sobre el tema*, respectivamente. En un caso, que transcribimos en la Tabla 62, SOU reformula lo dicho por AKAR. Por un lado, para mantener la conversación y, por otro, como una manera de proporcionar andamiaje.

Tabla 62. Transcripción. Comentar sobre el tema y facilitar expresión

comentar sobre el tema SOU	<div>reflexionar sobre cuestiones metacognitivas AKAR</div> <div>facilitar la expresión SOU</div>	<div>AKAR quiero mejorara mis conversaciones oralmente porque me resulta difícil aplicar la gramática mientras estoy hablando</div> <div>SOU bueno pues tiene que ser fluido, no?</div>
----------------------------	---	---

Cita 25:28

En otro ejemplo, en la Tabla 63, SOU acaba de explicar la importancia de denunciar ante la policía en caso de robo de documentos de identidad pero lo ha hecho con un ejemplo algo exagerado. Se da cuenta y bromea al respecto. Da la impresión de querer usar la expresión «ser peliculero» pero detenerse al pensar que probablemente su compañera no comprenda así que modifica su discurso para hacerlo más comprensible.

Tabla 63. *Transcripción. Recurrir al humor y facilitar comprensión*

recurrir al humor SOU	facilitar la comprensión SOU	SOU: es que yo me yo soy muy pe so es mucho de película eh?
-----------------------------	---------------------------------	--

Cita 26:43

Los dos últimos son ejemplos de SOU que, como vimos, tiene problemas para mantener la conversación con su compañera y parece recurrir constantemente a la presencia social para acompañar a la docente, probablemente como recurso para no cohibir más a su compañera. Lo mismo pasa con la siguiente cita en la Tabla 64 en la que le da la palabra con humor:

Tabla 64. *Transcripción. Humor y dar turno de palabra*

recurrir al humor SOU	dar turno de palabra SOU	SOU: muy bien, a ver aquí [busca que sus manos aparezcan en la pantalla y señala con los índices en forma de arma] dispara!
--------------------------	-----------------------------	---

Cita 26:16

En otros casos, una doble presencia común resulta ser *gestionar, dar instrucciones, organizarse* que aparece acompañada de *interactuar sobre la actividad* en momentos en los que JAU y DOR están estableciendo las instrucciones para comenzar el proyecto 2.0 y DOR propone entrevistar a un conocido (Tablas 65 y 66). Ambos discuten los motivos por los que sería interesante entrevistar a dicha persona:

Tabla 65. *Transcripción. Interactuar sobre actividad y gestionar la tarea, JAU*

interactuar sobre actividad en proceso JAU	gestionar, dar instrucciones, organizarse JAU	JAU y además sus padres son españoles así que es posible que ellos hablen español en casa no?
---	---	--

Cita: 5:17

interactuar sobre
actividad en
proceso
DOR

gestionar, dar
instrucciones,
organizarse DOR

DOR si entonces hay muchas interesantes temas para hablar en nuestro podcast y tambien ahm hace algo con viajes y con turisticos y con / puede ser interesante

Tabla 66. *Transcripción. Interactuar sobre actividad y gestionar la tarea, DOR*

Cita 55:23

Esta etiqueta docente va acompañada de *interactuar sobre cuestiones personales* cuando además de organizarse, se dan los motivos por los que ha aparecido algún problema o tienen que hacer esperar al compañero.

La transcripción de la Tabla 67 muestra un caso en el que DOR explica por qué ha preguntado si tiene que entregar a sus compañeras de la UB un documento sobre la discusión que ha llevado a cabo con ROR. A lo largo del proyecto de telecolaboración, este participante suele remarcar su interés y gusto por el aprendizaje y parece importante para él que sus compañeras no piensen que si no hace algo es por pereza o dejadez.

Tabla 67. *Transcripción. Cuestiones personales y gestión, DOR*

interactuar sobre
cuestiones
personales DOR

gestionar, dar
instrucciones,
organizarse DOR

DOR si es porque en general yo especialmente esta semana tengo muy muy poco tiempo porque ah voy a alemania el fin de semana y ya tengo // ah dos presentaciones o he tenido mi primera esta tarde y un otra la proxima semana / sobre literatura de espa de españa si y ah es muy caotica en este momento y tambien mañana es el dia del rey

Cita 55:41

Para terminar, tenemos algunas citas en las que se produce una corrección indirecta con una clara presencia social.

Es el caso de MOU y EAR que ejemplificamos más atrás en la Tabla 38 cuando a la participante holandesa se le estropea el móvil y avisa a su compañero por correo para hacer las actividades en ese canal en vez de en WhatsApp. Utiliza el verbo “romperse” para explicar lo que le ha pasado a su móvil y MOU responde empezando con un posicionamiento muy social pero enseguida viene una corrección indirecta intentando hacer hincapié en el significado de romperse/ estropearse.

Otro ejemplo de corrección indirecta se da en la Tabla 68 por parte de SOU cuando AKAR le explica que ha estado practicando el trabalenguas en español que le ha mandado SOU por WhatsApp. El tono marcadamente exclamativo en el que responde SOU denota un interés o valoración por lo que le está diciendo su compañera que lo coloca en un posicionamiento muy social. Curiosamente, AKAR se autocorrigió al mismo tiempo que habla SOU por lo que es probable que él no escuche esa autocorrección o que simplemente la repita para reforzar que se ha corregido correctamente.

Tabla 68. *Transcripción. Corregir y mostrar interés, SOU*

	autocorregirse correctamente AKAR	AKAR la trabalenguas (el trabalenguas)
corregir al estudiante de forma indirecta SOU	mostrar interés, valorar SOU	SOU (ah:: va::le) el trabalenguas!

Citas 26:4, 26:5

Algo diferente es el ejemplo de la Tabla 69 en el que PAU realiza un comentario cuando está hablando con DOR sobre la prohibición de beber en la calle en España, que sirve para mantener la conversación y corregir al mismo tiempo:

Tabla 69. *Transcripción. Corregir y comentar sobre el tema, PAU*

comentar sobre el tema DOR	DOR pero en barcelona si es prohibido
comentar sobre el tema PAU	corrección indirecta PAU
	PAU si está prohibido

Cita 4:143

En resumen, vemos que la presencia docente y la social pueden aparecer unidas de muchas maneras diferentes dependiendo del contexto, del participante o de los objetivos de comunicación pero principalmente la presencia social sirve de atenuador o modulador ante la presencia docente para mostrar cortesía, manteniendo la imagen del compañero o la propia y mantener la interacción al tiempo que se corrige, se gestionan las actividades o se promueve la interacción.

Veamos a continuación en qué casos la presencia social ha coincidido con la cognitiva.

7.5.2 Solapamiento de las presencias social y cognitiva

En el caso de presencia social y cognitiva encontramos varias citas en las que la presencia cognitiva aparece por alguna duda y dificultad en momentos en los que se está hablando de temas abiertos, personales o sobre la actividad que se está realizando. Veamos algunos ejemplos.

Empezamos por ejemplos en los que los participantes no nativos tienen dudas sobre la forma correcta de hacer una pregunta personal.

En el primer caso (Tabla 70), DOR quiere pregunta a PAU cómo hace ella para practicar francés después de que su compañera le haya dado consejos sobre cómo practicar el español. Vemos cómo tiene dificultades para expresar su pregunta.

Tabla 70. *Transcripción. Preguntas personales y dificultad para expresarse, DOR*

interactuar sobre cuestiones
personales DOR

mostrar dificultades para
expresarse DOR

y / y y y como eh /// como tu
haces como te haces?

Cita: 2:72

En este otro caso, en la Tabla 71, EAR le quiere preguntar a MOU qué ciudad prefirió de Costa Rica ya que ambos habían visitado el país y estaban hablando de sus viajes, pero vacila un poco a la hora de conjugar el verbo preferir.

Tabla 71. *Transcripción. Preguntas personales y dificultad para expresarse, EAR*

interactuar sobre
cuestiones personales
EAR

mostrar dificultad para
expresarse EAR

EAR que pre / fe /riste?

Cita 5: 11

En este otro ejemplo de la Tabla 72, se observa una incomprensión por parte de MOU, que retoma un tema que han dejado un poco atrás. Todos los miembros del grupo están comunicándose mediante el vídeochat para dar feedback a las compañeras de la RUG sobre preguntas sobre estereotipos que van a hacer a nativos hispanos. Las alumnas holandesas habían hablado de la idea de la tacañería holandesa y el hecho de dar propinas. Después hablan de otras cosas pero MOU retoma el hilo y pregunta algo que no le ha quedado claro.

Tabla 72. *Transcripción. Retomar hilo e incomprensión, MOU*

retomar hilo
anterior MOU

mostrar
incomprensión
MOU

MOU chicas una:: una pregunta para para
vosotras en espa ehm perdon en los países
bajos entonces se suele dejar propina o no?
es que no lo he entendido al final

Cita 7:136

Hay un caso particular, el de ROR (véase Tabla 73) durante la entrevista sobre cuestiones socioculturales para realizar las entradas del wiki de supervivencia. Este participante hace más o menos las mismas preguntas que su compañero DOR, porque son las preguntas que se han preparado juntos para realizar. No obstante, ROR a diferencia de DOR y otros alumnos de la RUG no utiliza un formato de entrevista sino que procura hacer que las preguntas surjan de manera natural en la conversación. Ese claro posicionamiento social no es accidental porque en la primera interacción con su compañera ha declarado que su objetivo con este proyecto de telecolaboración es el de mantener conversaciones más naturales y relajadas de las que se mantienen en la clase de lengua (véase Figura 51, p. 261). Así pues, en este ejemplo retoma el vídeo que sus compañeras han hecho y aprovecha el tema de la comida para hacer la siguiente pregunta:

Tabla 73. *Transcripción. Retomar hilo y preguntar sobre cultura*

retomar hilo
anterior ROR

preguntar
sobre
cultura
ROR

ROR y has dicho en el video que ehm algunas veces ehm vais ehm en parques para tomar algo / y:: no es como no es como tomar tapas en en parques que que tomas que que ehm::: comes en los parques

Cita: 52:10

Por otro lado, hay momentos en las interacciones en las que surgen reflexiones metalingüísticas, metacognitivas o se habla de recursos de aprendizaje. Este posicionamiento cognitivo aparece imbricado en la interacción porque nace a partir del tema del que se está hablando o de la actividad que se está realizando.

En el primer ejemplo, en la Tabla 74, PAU y DOR hablan de las dificultades de practicar la lengua que se está estudiando cuando no se está en contexto de inmersión. PAU ha explicado que no puede practicar mucho francés y DOR hace un comentario llevando la conversación al terreno personal y explicando que él no puede practicar español:

Tabla 74. *Transcripción. Comentar sobre el tema y reflexionar sobre aprendizaje*

comentar sobre el
tema
DOR

reflexionar sobre
cuestiones
metacognitivas DOR

sí y también o tampoco en holanda no oyes muchos español

Cita 2:111

En este otro caso en la Tabla 75, con los mismos participantes, están leyendo diferentes enlaces para responder las preguntas que tiene DOR sobre la vida en España y DOR se detiene un momento a comentar su caótica forma de trabajar encontrando y gestionando la información:

Tabla 75. *Transcripción. Actividad en proceso y estrategias*

interactuar sobre la actividad en proceso DOR	describir o mencionar estrategias o recursos de aprendizaje usados DOR	DOR: porque tiene dos brausers de internet y estos brouers tiene // ok en este momento tiene tres paginas e tres paginas de internet y en cada pagina eh:: tengo quizas treinta paginas o algo que son [*risas] [inaudible*]
---	---	--

Cita 4:114

En el último caso en la Tabla 76, JAU, PAU y DOR comentan cómo funciona el género en diferentes idiomas y si se dan casos de sexismo en el lenguaje. DOR ha hablado de su confusión ya que el género gramatical no se corresponde siempre con el género real y JAU le da la razón y además se posiciona como hablante no nativa como DOR:

Tabla 76. *Transcripción. Puntos en común y reflexión sobre lengua*

mostrar acuerdo, puntos en común JAU	reflexionar sobre cuestiones metalingüísticas JAU	JAU es el mismo tema como yo también soy no soy hablante nativa de español / eh:: y me he preguntado sobre esto que como que una persona es femenino / pero en realidad / una persona [risas] puede que sea un hombre o una mujer pero es simplemente arbitrario no? es simplemente el género gramatical que la lengua funciona así pero::: pero bueno.
--	---	---

Citas 40:16

Algo muy similar hace MOU en la Tabla 77 cuando discuten con EAR si es mejor expresarse con fluidez o con precisión cuando se hablan idiomas extranjeros. MOU le explica su experiencia personal y se posiciona como aprendiente de lenguas a la par que EAR pero también demuestra que es consciente de las emociones que le despierta su rol de aprendiente:

Tabla 77. *Transcripción. Cuestiones personales y emociones respecto al aprendizaje*

interactuar
sobre
cuestiones
personales
MOU

expresar
emociones
respecto a la
práctica docente
o de aprendizaje
MOU

MOU y:: por ejemplo yo estudio estoy estudiando rumano ahora // y:: mi nivel en teoría en te o r i a es un B1 pero en la práctica es un A2 // y me siento muy tonto cuando hablo rumano porque tengo que hablar muy despacio y sobre cosas muy sencillas

Cita: 5:230

Como vemos, en este caso más que un doble posicionamiento o un posicionamiento modulado, que es lo que nos encontramos entre la presencia social y la docente, aquí tenemos casos en los que la presencia cognitiva surge dentro de la presencia social porque ésta da pie a vacilaciones, dudas, vacíos o reflexiones más profundas sobre la lengua o el aprendizaje.

Pasamos ahora a analizar el tercer tipo de solapamiento en el que no se da la presencia social.

7.5.3 Solapamiento de las presencias cognitiva y docente

Estos casos se dan principalmente cuando los profesores en formación intentan dar una explicación y muestran vacilaciones. En ocasiones buscan resolver esas vacilaciones buscando en los recursos y otras, se mantiene la duda. Veamos sendos ejemplos.

En el primero (Tabla 78), AKAR ha preguntado a su compañero qué tipo de descuentos pueden obtener los estudiantes gracias a su carnet de estudiantes y se interesa especialmente en tiendas. SOU no acaba de estar seguro pero aún así explica que es probable que se tengan más descuentos con el carnet joven que ofrece un banco a los jóvenes. A pesar de que tiene dudas, no hace amago de buscar la respuesta, ni facilitar enlaces a la compañera donde conseguir más información:

Tabla 78. *Transcripción. Explicación de cultura y vacilación, SOU*

explicar
cuestiones de
cultura y
sociedad SOU

mostrar vacilación
en la práctica
docente SOU

SOU [frunce el ceño en señal de duda] Si en algu...nas mmm tiendas si si // pero eso aqui no estoy seguro si es con el carnet de estudiante o con el carnet joven

Cita: 21:73

En esta otra cita de la Tabla 79, DOR ha preguntado a sus compañeras cómo se dice *facebomb* en español puesto que PAU ha hecho un gesto de estupor a la cámara (no funciona su micro y se comunica por chat o mediante gestos) ante un chiste que ha hecho JAU sobre el exceso de celo en la corrección política en el inglés. Todos ríen y DOR quiere saber cómo pueden llamar ese gesto de estupor de PAU. Ninguna de las profesoras en formación lo sabe como demuestra JAU:

Tabla 79. *Transcripción. Explicación de cultura y vacilación, JAU*

explicar
cuestiones de
cultura y
sociedad JAU

mostrar vacilación
en la práctica
docente JAU

JAU facebomb [risas] supongo que igual

Cita 40:2

El resto de casos que hemos encontrado son muy parecidos a los anteriores y solo encontramos un caso especial que tiene a la pareja 1 como protagonistas (Tabla 80). En esta ocasión, DOR pregunta a PAU cuestiones de cultura y sociedad para poder escribir la Guía de supervivencia Erasmus (Tarea 2). Quiere saber si el botellón es legal en España y PAU no sabe la respuesta con certeza. Ambos buscan información pero PAU no encuentra nada. Al final le dice que ella entiende que no es legal porque es lo mismo que beber en lugares públicos, que sabe que está prohibido. DOR que ha encontrado algo interesante en la Wikipedia, le da la respuesta:

Tabla 80. *Transcripción. Buscar en recursos e inyectar conocimiento, DOR*

inyectar
conocimiento
desde otras
fuentes

buscar en
recursos DOR

Mmm veo aqui en la página de wikipedia la página
ingles emmm // es porque algunas e::h
comunidades autonomas / de españa e::h tomar
alcohol en en las calles es prohibido y por eso
tambien el botellon es // prohibido /// pero es en en
algunas comunidades

Cita 4:140

Esta es una muestra más de la autonomía que presenta DOR a la hora de enfrentarse al aprendizaje y es interesante ver cómo la desarrolla en la interacción con PAU.

Hasta el momento hemos descrito secuencias de negociación de las presencias en las que los interlocutores se posicionan en una u otra presencia y cómo influye ese posicionamiento en las presencias que adoptan los compañeros. Ahora bien, en ocasiones, se dan dificultades para interpretar el posicionamiento del interlocutor. A continuación analizamos los pocos casos en los que ha ocurrido esto.

7.6 Interpretación del posicionamiento del interlocutor

En esta sección describimos dos casos en los que dos profesores en formación muestran problemas en la interpretación de las presencias adoptadas por los interlocutores.

Hemos encontrado un caso curioso (el cual quedó plasmado en la Tabla 42, p. 219) en el intento de cierre de la conversación entre DOR y PAU durante la realización de la primera tarea.

Si volvemos a ese intento de cierre, en la Tabla 81, vemos que PAU en sus dos intervenciones anteriores está posicionada como docente y que las etiquetas que asignamos a ambas citas son *gestionar*, *dar instrucciones*, *organizarse* seguida de *emplear el medio de forma efectiva*. Cuando DOR adopta un posicionamiento social con *cerrar la conversación* (1) PAU parece desconcertada (2) se da toda una secuencia en la que procuran comprenderse pero como PAU no interpreta correctamente lo que DOR está intentando cerrar la conversación, es DOR quien acaba cediendo y adoptando un posicionamiento docente para procurar que la tercera conversación sea muy breve (10):

Tabla 81. *Transcripción. Interpretación del posicionamiento de DOR*

1		cerrar la conversación DOR	Y ahora ya tienes un poco de tiempo o...
2	mostrar incompreensión PAU		eh::: por el whatsapp?
		desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo DOR	no / por este conversación
3			/ o ahora quieres seguir ahora? / o::: que me quieres preguntar perdona
4	desarrollar el discurso para facilitar la comprensión del nativo DOR		ah:: ya tienes un un p oco de tiempo para esto para continuar esto (convesación o)
		resolución de la incompreensión PAU	(Ah bueno) eh:: si y no (si porque) (porque dura un poco)
5		interactuar sobre cuestiones personales PAU	si porque yo tengo tiempo eh:: no porque estoy ocupando la computadora de mi compañera [risas] (es un problema) (ah entiendo)
6		gestionar, dar instrucciones, organizarse PAU	si deseas voy a cambiar a mi computadora si mi computadora decide funcionar puedo seguir hablando pero si mi computadora no desea funcionar ya quiero desocupar la computadora que no es mia
7		cerrar la conversación DOR	DOR ok pero estar::a la tercera grabado quizás un poco un poco más no? PAU si si
8		cerrar la conversación DOR	DOR cuando tu cambie el computadora estara el tercero grabado

9	gestionar, dar instrucciones, organizarse PAU	PAU si habría que ponerlo a grabar si aqui le doy a detener y habria que poner una tercera conversación a grabar.
10	gestionar, dar instrucciones, organizarse DOR	DOR ok na si es posible quizá hablamos unos cinco minutos más o algo?

Cita 2:77, 2:131, 2:132, 2:133, 2:149, 2:78

Está claro que uno de los desencadenantes del malentendido tiene relación con la confusión por parte de DOR de algunas palabras. Así, dice *ya* en vez de *todavía*, y *quizás un poco más* por *demasiado*. No obstante, es posible que al estar PAU en un posicionamiento docente muy fuerte, es incapaz de interpretar el posicionamiento social de DOR a pesar de todas las señales que él procura dar. Finalmente, DOR vuelve al posicionamiento docente intentando gestionar la situación lo mejor posible.

Algo parecido le sucede a SOU por WhatsApp en un fragmento (en la Figura 48) que ya habíamos comentado en el que AKAR y ATAR se van a Sevilla de viaje y consultan a su compañero. Aunque AKAR se está posicionada en un marco social pidiendo consejo ante su próximo viaje, SOU tiene un posicionamiento muy docente, corrigiendo la frase y además dando explicaciones diferentes a las que AKAR parece pedir.

23/2/16 22:22:26: AKAR: Haha vale vale !
 23/2/16 22:23:29: AKAR: Tengo una pregunta! Qué cosas tengo que hacer cuando voy a Sevilla ?
 23/2/16 22:24:34: SOU: Tengo que responder a la pregunta o corregir tu pregunta?
 23/2/16 22:26:04: AKAR: Haha responder y corregir
 23/2/16 22:26:55: SOU: La pregunta sería: ¿Qué cosas tengo que hacer cuando vaya a Sevilla?
 23/2/16 22:27:29: AKAR: Messi 🙌



AKAR: Tengo una pregunta! Qué cosas tengo que hacer cuando voy a Sevilla ?
 SOU: Tengo que responder a la pregunta o corregir tu pregunta?
 AKAR: Haha responder y corregir
 SOU: La pregunta sería: ¿Qué cosas tengo que hacer cuando vaya a Sevilla?
 AKAR: Messi [emoticono de manos juntas para agradecer]

Figura 48. Posicionamiento social de AKAR

Esto se debe a que SOU tiene en mente la Tarea 2, la Guía de supervivencia. Cabe decir que, aunque aún no la han realizado, SOU y sus compañeros ya han preparado el vídeo que van a compartir con sus compañeras de la RUG y lo comparten ese mismo día. Resulta bastante similar lo que le dice en el chat a lo que cuentan en el vídeo. Así pues, SOU, en vez de entender la presencia de AKAR como social, la entiende como cognitiva y responde como podemos ver en la Figura 49:

Citas: 61:24, 61:25

23/2/16 22:59:07: SOU: Respuesta a la pregunta: ¿Qué cosas tengo que hacer cuando vaya a Sevilla? Pues antes de ir a Sevilla deberías tener la tarjeta sanitaria europea. Así si tienes un problema de salud, como es sanidad pública en España no tendrás que pagar nada. Si vas a Sevilla a partir de marzo ya hace mucha calor así que, como holandeses, no olvidéis de tener crema solar y ropa de verano (pero también una chaqueta por si hace frío). Os aconsejo, como Erasmus que sois, comprar el billete con Ryanair o Vueling. Son compañías de

bajo coste y si compráis los billetes con antelación pueden ser baratos
23/2/16 22:59:52: SOU: Si tenéis más dudas, no dudes en decírmelo 😊



SOU: Respuesta a la pregunta: ¿Qué cosas tengo que hacer cuando vaya a Sevilla? Pues antes de ir a Sevilla deberías tener la tarjeta sanitaria europea. Así si tienes un problema de salud, como es sanidad pública de España no tendrás que pagar nada. Si vas a Sevilla a partir de marzo ya hace mucha calor así que, como holandeses, no olvidéis de tener crema solar y ropa de verano (pero también una chaqueta por si hace frío). Os aconsejo, como Erasmus que sois, comprar el billete con Ryanair o Vueling. Son compañías de bajo coste y si compráis los billetes con antelación pueden ser baratos.

SOU: Si tenéis más dudas, no dudes en decírmelo [emoticono sonrisa]

Figura 49. Interpretación del posicionamiento de AKAR

Así pues, vemos que a veces los participantes de las interacciones pueden interpretar de manera incorrecta el posicionamiento de su interlocutor y esto puede conllevar a malentendidos en la comunicación que no tienen su única causa en cuestiones de competencia lingüística.

Con este último ejemplo de negociación de las presencias en la interacción cerramos el análisis cualitativo de las presencias.

Ahora damos paso al último análisis en el que observamos la percepción de los participantes en el proyecto de telecolaboración.

7.7 Las percepciones de los participantes del proyecto de telecolaboración

En esta sección procuramos extraer datos de las reflexiones que nos han dejado los participantes del proyecto y que pueden consultarse de forma íntegra en el Anejo 2. El objetivo de este análisis cualitativo descriptivo es obtener la visión de los participantes respecto a su percepción sobre el desarrollo del proyecto de telecolaboración y contrastarlo con nuestros análisis.

La descripción de las reflexiones está ordenada según parejas y tareas para observar las mismas cuestiones desde dos perspectivas, es decir, las percepciones de ambos participantes respecto al desarrollo de las tareas. Primero veremos qué reflexiones tenemos en la pareja 1 sobre la Tarea 1, después sobre la Tarea 2 y finalmente sobre la Tarea 3, hacemos lo mismo con las parejas 2 y 3 y finalmente buscamos información sobre el proyecto 2.0 que se realiza en este grupo. A continuación procedemos de la misma manera con el grupo ABC.

Así pues, empezamos por la primera pareja.

7.7.1 Percepciones de la pareja 1 sobre la Tarea 1

Este fragmento de la reflexión 1 de DOR revela satisfacción por el modo en el que ha transcurrido la interacción:

La conversación fue muy facil y abierto. Nos gustan muchos los viajes y otras culturas y esto resulta en historias interesantes. Hablamos sin problemas para quizá una hora. PAU me ofreces otras maneras de contactar para hablar al fuera de este proyecto también. No usamos muchas mis preguntas preparadas porque la coneveración se evaluó muy facil y fluido. *[sic]*

Como puede observarse califica de manera positiva la interacción «fácil y abierto, sin problemas, fácil y fluido» y manifiesta cómo le han interesado las temáticas sobre las que han

hablado. Además destaca puntos en común con su compañera «nos gustan muchos los viajes y otras culturas»:

Por su parte, PAU destaca la motivación y el hecho de saber qué tenía que hacer:

Fue una buena impresión y pareció ser motivante para el alumno y para mí. Sucedió en un periodo corto de tiempo y las instrucciones estaban muy claras.

Esta es la pareja que realizó una Tarea 1 más larga (51 minutos) y suma un recuento de frecuencia de las tres presencias de 290 ocurrencias de las cuales 83, pertenecen a la presencia social. Además, vimos en la sección 7.1.2 que PAU se encuentra más frecuentemente en la posición social que en las otras dos presencias para esta tarea porque de un total de 148 ocurrencias de presencias, 15 pertenecen a la PC, 50 a la PD y 83 a la PS. De hecho, manifiesta de tal manera su presencia social que en varias ocasiones su compañero tiene que insistir en una duda para que PAU adopte el posicionamiento docente (véase tablas 29 y 30). Es decir que el posicionamiento social adoptado en relación a los objetivos de la tarea es percibido de manera positiva por ambas partes.

Ahora bien, también encontramos ciertas discrepancias en las reflexiones. Para empezar, resulta muy llamativo cómo se refieren a su compañero. Mientras que DOR utiliza el nombre de pila de su compañera, PAU se refiere a él en todo momento como «el alumno» lo cual deja muy clara su identidad como docente más que como compañera.

Además en la reflexión también es muy consciente de su condición de docente en formación puesto que valora mucho «las instrucciones claras» y cuando extrae conclusiones sobre las tres primeras actividades de la telecolaboración dice respecto de la Tarea 1 que le faltó hacer un mejor análisis de la competencia lingüística del alumno.

Cambios y cosas pendientes

Estar mejor preparada para hacer un análisis de necesidades, sobre todo, en el área de la gramática.

También parece haber una discrepancia en cuanto a los tiempos. DOR dice:

Pero después de hablar español casi una hora estuvimos un poco cansado y seguir con la conversación era difícil. Creo que el practicando de hablar es mejor en partes de una media hora

Recordamos que DOR habla durante 20 minutos tanto en la primera como en la segunda tarea, mucho más que su compañera y más que el resto de estudiantes de la RUG.

Respecto a los tiempo PAU menciona el tiempo que tuvieron para contactar y hacer la Tarea 1 y no a la duración concreta de las interacciones:

Sucedió en un periodo corto de tiempo

No obstante, recordemos que DOR intentó sin éxito cerrar la primera conversación y que PAU interpretó ese cierre como una invitación a seguir interactuando. No aparece este hecho en la pormenorizada reflexión de PAU así que es posible que tampoco se diera cuenta del malentendido a posteriori. Además, cabe remarcar que esta pareja tiene los vídeos más largos y más vídeos que ninguna otra pareja.

Es posible que estas diferentes percepciones respecto a la duración ideal de las interacciones pueda también tener relación con las presencias. Mientras que DOR presenta un número equilibrado de ocurrencias entre la presencia social y la cognitiva (67 y 68 ocurrencias) y con media hora tiene suficiente para practicar la lengua, para PAU prefiere actividades más largas puesto que está centrada en su rol docente-aprendiz.

7.7.2 Percepciones de la pareja 1 sobre la Tarea 2

DOR en su segunda reflexión manifiesta:

Me gusta este ejercicio porque es una forma de trabajar más práctica. Porque la colaboración era bastante fácil me gusta este aspecto de cooperación también. El feedback que hemos recibido sobre nuestra entrada era claro pero el video era demasiado corto desafortunadamente. Tenía ejemplos de lugares recomendables, pero no todo de esos eran útil. Las chicas de Barcelona efectivamente solo pueden responder a preguntas sobre Barcelona. Tenía que buscar el resto en la red. No he aprendido muchas nuevas palabras pero ahora estoy bastante sabio sobre los diferentes monumentos en las ciudades.

Por su parte, PAU expone lo siguiente:

Tarea 2- Guía Erasmus. La segunda cita por Speak Apps también se desarrolló muy bien. La búsqueda en conjunto de enlaces en la web me pareció muy útil. Se explotó más el potencial de una telecolaboración. El único problema fue que yo no dominaba el tema y, por lo tanto, fue un poco complicado guiar al alumno. Feedback Wiki. Esta actividad no me convenció del todo. El vídeo que hicimos fue utilizado como fuente de información y modelo, pero en cierto punto la wiki me pareció una copia. Hubo discrepancias en la forma de hacer el feedback. Pudo ser mejor.

En su reflexión 2 DOR vuelve a remarcar su satisfacción con el desarrollo de la tarea «porque la colaboración era bastante fácil me gusta este aspecto de cooperación también». PAU coincide en este punto «también se desarrolló muy bien». Pero inmediatamente remarca «se explotó más el potencial de una telecolaboración». Este *más* llama la atención. Podemos interpretar que está comparando la primera y la segunda tarea y que para ella la segunda tiene más sentido. Es probable entonces que PAU se sienta más cómoda cuando la tarea le permite adoptar una presencia docente (los recuentos para esta tarea eran 58 ocurrencias de PD y 26 de PS).

Por otro lado, mientras PAU valora positivamente de manera reiterada la actividad de buscar información juntos:

La búsqueda en conjunto de enlaces en la web me pareció muy útil. Se explotó más el potencial de una telecolaboración.
Consultar páginas web entre los dos-> Me pareció muy útil quiero aplicarlo en el aula.

DOR no menciona este hecho y remarca cómo buscó la información en clase, con ROR y por su cuenta, pero no dice que lo hiciera con su compañera.

Cuando explica cómo hicieron la actividad con su compañero de la RUG dice:

Usamos un ordenador para buscar la información y otro para escribir la entrada.

Más adelante afirma:

Tenía ejemplos de lugares recomendables, pero no todo de esos eran útil. Las chicas de Barcelona efectivamente solo pueden responder a preguntas sobre Barcelona. Tenía que buscar el resto en la red.

Y más abajo continúa:

El trabajo que hemos hecho antes en las clases de español resultó ser bastante útil para esta tarea. Hemos buscado muchas cosas diferentes en páginas de web españolas y no hemos podido si no hemos tenido clase.

Es decir, que mientras DOR da valor a la buena relación entre él y ROR y a la «facilidad» con la que se lleva a cabo la cooperación parece que las acciones docentes de sus compañeras no le resultaron satisfactorias. El vídeo le pareció demasiado corto y sus compañeras no pudieron responder a todas las preguntas que él tenía. Parece que en esta tarea esperaba que sus compañeras de la UB fueran una fuente de información más que una guía para encontrar la información pertinente. Puede que también tenga relación con el ejemplo que dimos de solapamiento de presencias en la que DOR encuentra por sí mismo la respuesta a su pregunta sobre si el botellón es legal en España (véase Tabla 80).

Por su parte PAU parece bastante satisfecha con su acción docente y le ha gustado poder buscar información con su compañero. También le habría gustado «dominar el tema» pero no para proveer información sino para «guiar al alumno».

Lo que queda claro con esto es que DOR está satisfecho con su actuación en esta tarea pero algo menos respecto a la actuación de las compañeras. Y aunque PAU lo trate de «alumno» y se sienta muy cómoda en el rol docente, este rol no parece coincidir tampoco con el rol docente que DOR podría esperar de ella. PAU se posiciona como un docente-guía de manera consciente y afirma que una de sus formas de proceder:

Dar la respuesta directamente-> traté de evitarlo

Frente a esto su compañero espera de ella un docente-fuente de información.

La percepción por parte de PAU sobre la relación que se estableció entre ambos queda plasmada en la siguiente imagen en la Figura 49 extraída de su reflexión:



Figura 49. Representación de la relación en la pareja 1 según PAU

Como vemos, afirma que es una relación cordial, es decir, que la cortesía se mantiene en las conversaciones, mientras que la falta de complicidad podría estar relacionada con falta de afecto en la comunicación y el fomento de la cohesión en la interacción. Observamos este desequilibrio en las categorías de la presencia social (en la sección 7.2.1) donde observamos que el recuento de ocurrencias para la Comunicación afectiva era de 42 en PAU y 28 en DOR y para la Comunicación cohesiva 22 de PAU y 28 de DOR, mientras que en Comunicación abierta ambos coinciden en 240 ocurrencias.

A continuación exploramos qué percepciones demuestra esta pareja respecto a la tercera tarea.

7.7.3 Percepciones de la pareja 1 sobre la Tarea 3

Sobre la Tarea 3 PAU menciona de manera muy positiva esta actividad:

El envío de imágenes /vídeos acompañados de texto fue mi actividad favorita. La comunicación se dio fácilmente y de forma significativa. No llevé la actividad con mucho tiempo (no sabía que se tenía que hacer para una fecha específica) por lo que fue un poco apresurada. Entiendo que tiene mucho potencial. El alumno también la apreció. Involucrarse es indispensable.

Nos atrevemos a relacionar la facilidad en la comunicación y la significatividad que menciona PAU con la cantidad destacable de presencia social que se da en este canal en esta pareja (véase en la Tabla 10), en el que se retoman muchos temas personales tratados por videoconferencia, se cierran las interacciones llevadas a cabo a través otros canales (Tabla 15) y hay muchas muestras de cortesía.

En esta tarea el recuento de ocurrencias de PS es casi el doble que de PD en PAU, (63 PS, 34 PD). A pesar de esta satisfacción que describimos en el fragmento anterior, PAU valora la falta de la presencia docente de la siguiente manera:

Necesidad de motivar más al estudiante y darle más seguimiento. Necesitaba más estructura, quizás un calendario

Tras lo cual se pregunta:

¿No va en contra del uso corriente de Whats App? ¿O se justifica ya que se utiliza como herramienta de enseñanza?

Es curioso cómo la participante parece estar dividida entre la necesidad de la presencia docente y el uso social que para ella es inherente a WhatsApp o al menos a su uso «corriente», cuestión que retoma más adelante cuando se marca nuevos objetivos:

Cambios y cosas pendientes

Hacer un uso más estructurado de Whats App, por ejemplo, hacer un calendario, enviar instrucciones por email (el alumno esperaba tener instrucciones), dar más seguimiento y ofrecer más motivación.

[...]

En el uso de Whats App, explotar más el uso “normal” de esta herramienta: más emoticones, vídeos, imágenes y audios, más instantáneo, ¿más uso de jerga o abreviaciones...?

En este segundo caso, además de volver a mencionar su idea de que DOR parecía esperar de ella un posicionamiento más docente, se plantea el desarrollo de las competencias digitales con el uso más «normal» de la aplicación. Es decir, que se da cuenta de la necesidad

de dar un uso social a la herramienta pero también de posicionarse en lo docente y esta dualidad de posicionamiento le hace surgir ciertas dudas.

Por desgracia, no contamos con las impresiones de DOR sobre esta actividad y la afirmación de PAU «el alumno también la apreció» queda sin contrastar. No obstante durante la reflexión 3 de DOR en la que se le pregunta: ¿De qué manera has podido practicar la competencia comunicativa en español (comprensión auditiva / comprensión de lectura / expresión escrita / expresión oral / interacción escrita / interacción oral)? DOR responde:

En primer lugar, he practicado mi expresión escrita con los mensajes de Whatsapp con mis dos compañeras de la UB.

Así pues, parece que DOR ha entendido la interacción por WhatsApp como una manera de practicar la expresión escrita. Si esto es así, es probable que no viera incongruencias en una posición más docente por parte de sus compañeras de la UB.

En cualquier caso, parece que las conclusiones de PAU apuntan a un mayor desarrollo de la PS. En la siguiente cita, que pertenece a la conversación final del trío formado por JAU, DOR y PAU, ésta última menciona cómo ha aprendido a compensar la sensación de distancia con el uso de elementos multimodales que permiten los diferentes canales. Esta conclusión parece apoyar la idea de que las profesoras en formación habían usado la presencia social como un elemento de motivación y para mantener los canales abiertos (véase el ejemplo de cohesión grupal en WhatsApp en la Figuras 37 y 38).

Cita 40:190

7:34:54 - PAU: Eso lo comentamos en la presentación final de nuestro curso. Creo que se trata de adaptarnos al contexto y lograr que el contacto humano no se pierda.

17:35:16 - PAU: Usar emoticones para lo que la entonación y los gestos logran normalmente.

7.7.4 Percepciones de la pareja 2 sobre las Tareas 1 y 2

JAU inicia la reflexión libre sobre la primera parte del proyecto de telecolaboración de la siguiente manera:

La primera toma de contacto fue muy bien, me pareció que DOR es muy simpático y vi que tenía muchas ganas de aprender y mejorar su español.

Además de intentar conocernos, DOR aprovechó la oportunidad para preguntarme sobre lugares en Barcelona, lo que también aproveché para hacer un pequeño ejercicio espontáneo con él mediante unas postales con fotos de lugares emblemáticos de Barcelona que tenía encima de mi mesa por casualidad

Vemos una actitud de JAU equilibrada entre lo social y lo docente. Para empezar, trata al alumno por su nombre y valora su simpatía. Pero también se posiciona como docente en el hecho de valorar las ganas de aprender de DOR y en cómo remarca sus acciones docentes.

Además, es consciente de los diferentes objetivos que tenían ella y DOR en su primer encuentro porque indica:

Creo que otro factor es que el alumno tampoco tuvo ganas de repetir ejercicios que ya había hecho con su otro tandem.

Curiosamente, así como antes lo había nombrado por su nombre ahora toma distancia y lo llama «alumno»

7.7.5 Percepciones de la pareja 2 sobre la Tarea 3

Por desgracia, no tenemos la conversación que ambos alumnos llevaron a cabo por WhatsApp. Pero sí tenemos algunas reflexiones por parte de JAU en la Figura 50 acompañadas de un breve intercambio:

[...] personalmente no me gusta la CMO (comunicación mediante el ordenador). Me funciona mejor la comunicación cara a cara porque, según mi parecer, con ella se resuelven más rápido las cosas. Es más fácil pedir y comprobar la información a través de la comunicación a tiempo real.

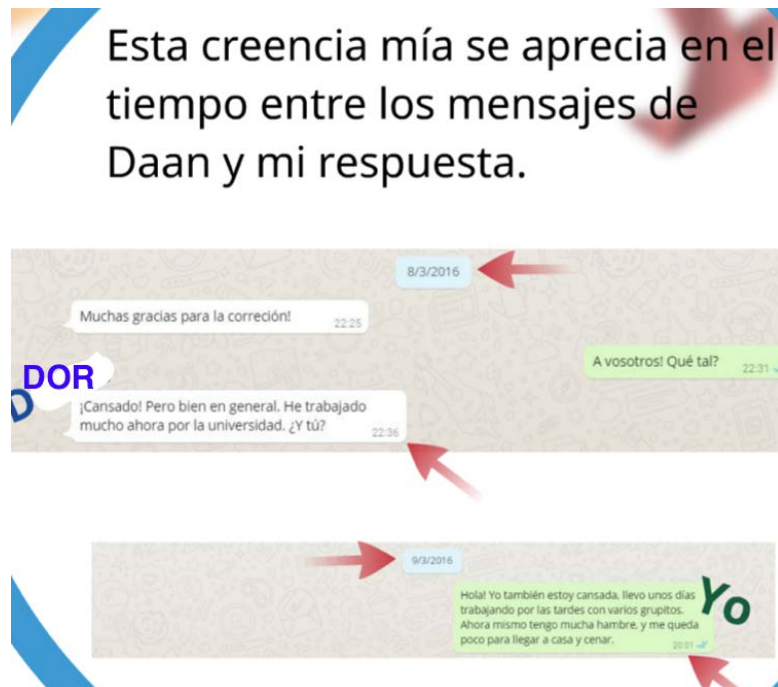


Figura 50. Fragmento de conversación por WhatsApp entre JAU y DOR

Como vemos, a pesar de que en varias ocasiones JAU se caracteriza como *technie*, (aficionado/a a la tecnología, según ella misma define) también afirma no sentirse cómoda interactuando en estos canales.

Y parece que en particular el chat le resultó complicado a la hora de dar instrucciones, corregir y animar la participación del compañero:

Me parece bien la idea subyacente de utilizar Whatsapp como un medio de enseñanza-aprendizaje, pero tuve muchas dificultades para aprovecharlo al máximo.

Intenté varias veces hacer los ejercicios de forma sutil y lo hice para no forzar la situación, ya que Whatsapp en sí no es una plataforma educativa. Sin embargo, fracasé porque cada vez el alumno dejó de responderme, lo que interpreté como no tener interés en el tema

Una pregunta importante de una novata de la ELAO: ¿cómo se corrige los errores del alumno (p.ej. de léxico, de sintaxis) sin ponerlo en una situación incómoda y/o sin que se sienta ofendido?

Se expresan tres cuestiones en este fragmento. La primera, se expresa una creencia similar a la duda que planteaba PAU: el canal determina la presencia que deben adoptar ambas (*WhatsApp en sí no es una plataforma educativa*). Ambas parecen plantearse que, si

WhatsApp no es un canal diseñado para la enseñanza, tampoco pueden posicionarse como docentes cuando interactúan con sus compañeros en este canal.

Una segunda cuestión es que en este canal es recurrente la cuestión de los tiempos de respuesta. Para JAU es malo que sean dilatados en el tiempo por su parte, como vemos en la imagen que nos proporciona más arriba. También resulta negativo si DOR tarda en responder o no responde porque lo interpreta como desinterés en el tema. Si JAU estima que DOR está en un posicionamiento social y no responde en un tiempo breve, el motivo más inmediato que viene a la mente es desinterés por parte de DOR. Ahora bien, se podrían entrar a valorar otras cuestiones: el hecho de que el alumno no esté interpretando las propuestas de conversación como parte de una actividad o que el alumno necesite más tiempo para ofrecer una respuesta adecuada en la lengua meta. Es probable que los no nativos esperen a tener un momento tranquilo para responder y que, en ocasiones, olviden hacerlo.

La tercera cuestión implícita es la creencia de que un posicionamiento docente por parte del profesor en formación «va a incomodar u ofender al alumno». De nuevo, nos encontramos con ese dilema entre adoptar un posicionamiento docente o uno social.

Para JAU, la solución está en el planteamiento de la tarea porque dice:

Creo que es fundamental dejar claro a ambas partes, tanto los alumnos de Groningen como los masterandos de la UB, que el Whatsapp tendrá un rol importante en la realización del proyecto. Según mi observación, la percepción general es que el Whatsapp era solo una herramienta logística que facilita encontrar un hueco en las agendas del tutor y del alumno. Esta es la razón por la cual es fácil «ignorar», tardar mucho en responder o, peor aún, no responder a los mensajes. En mi opinión, cuesta la reconciliación entre el uso de un medio informal (como Whatsapp) para finalidades tradicionalmente formales (hacer un ejercicio para una asignatura universitaria), entonces, es necesario plantear bien la actividad que pretende hacer eso.

A pesar de que JAU considera la posibilidad de que los participantes en el proyecto de telecolaboración no consideraran las actividades por WhatsApp como parte del proyecto, también vemos que en el fragmento anterior ha dicho «Intenté varias veces hacer los ejercicios de forma sutil y lo hice para no forzar la situación, ya que Whatsapp en sí no es una plataforma educativa». Nos preguntamos si esta forma de presentar las actividades puede

haber influido en la falta de respuesta de DOR, que se presenta a sí mismo como un estudiante comprometido con el aprendizaje.

Por desgracia, las reflexiones de DOR solo se refieren a PAU y no contamos con sus impresiones sobre WhatsApp. No obstante contamos con un fragmento de la conversación final del proyecto en el que DOR valora positivamente la corrección.

Hacia el final de la conversación PAU y JAU bromean con DOR y le preguntan si está aburrido de que lo corrijan todo el tiempo y DOR responde:

40:142

No, no, no, no de ninguna manera porque es muy útil para mí

Así pues, no parece que la corrección o el posicionamiento docente sean un problema para DOR a pesar de todas las dudas que les acarrea a JAU y a PAU. Y ya vimos cómo, de hecho en la Tarea 2 parecía estar esperando un posicionamiento docente más marcado.

7.7.6 Percepciones de la pareja 3 sobre la Tarea 1

La última pareja de este grupo son CGAU y ROR. A continuación analizamos fragmentos de la reflexión de CGAU:

Cuando nos informaron sobre la realización de este proyecto y tuvimos nuestros alumnos asignados, yo, personalmente me puse en contacto con mi estudiante holandés ROR L. a través de un correo electrónico (...)

Una vez más destacamos cómo CGAU se refiere a su compañero como «mi estudiante holandés nombre y apellido» marcando una distancia considerable con él y remarcando su posición como docente.

Respecto al primer encuentro destaca también su acción docente:

Una vez se produjo este primer encuentro por Speakapp hice un análisis de necesidades en el que extraje algunas conclusiones. Me di cuenta de que el estudiante en muchas ocasiones no concordaba las palabras en género y número y que le gustaba mucho viajar y visitar lugares nuevos. Además me comunicó que lo

que esperaba de este proyecto, del curso en general y de su Erasmus en Bilbao era mejorar su fluidez.

Curiosamente, no menciona algo interesante del documento que le ha enviado su compañero en el que se marca como objetivo y que mostramos en la Figura 51:

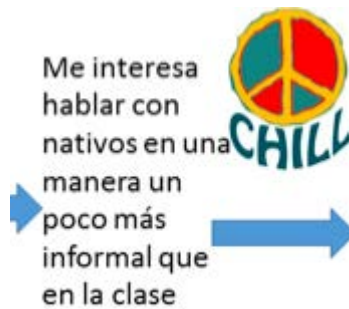


Figura 51. Objetivos de ROR en el proyecto de telecolaboración

Aquí vemos cómo ROR parece tener un objetivo que puede hacer que se posicione desde una perspectiva muy social que puede contrastar con la falta de presencia social de CGAU en WhatsApp.

Por otra parte, la idea de docente que parece tener CGAU se ve reflejada en este fragmento:

Las dudas que me ha planteado ROR han sido todas a través de Speakapp y al momento se las he solucionado ofreciéndole links o directamente dándole una explicación convincente que pudiera entender.

Vemos la idea de docente que podemos extraer de las reflexiones de CGAU está algo a caballo entre la idea de PAU, que se acercaba más al de «guía», y al de JAU, a quien le preocupaba la corrección. Podemos interpretar su percepción de rol con una función más facilitadora a partir de su expresión «que pudiera entender». También llama la atención el adjetivo de «convincente» para describir el tipo de explicaciones que da como si su imagen de docente estuviera en entredicho.

En un plano menos interpretativo, para CGAU las grandes dificultades radican en los problemas técnicos:

(...) tanto la primera como la segunda vez que intentamos conectarnos estuvimos más de diez minutos para que se estableciera la conexión y se nos escuchara medianamente bien.

Recordamos que especialmente durante la segunda tarea CGAU muestra una gran frustración cuando se va el sonido, bosteza varias veces y se pone a escribir en su teléfono móvil y acaba diciendo «este programa es una mierda».

La otra dificultad se encuentra en el hecho de hablar cara a cara con alguien que no conoce:

Al no conocer a la persona me resulta bastante violento verle la cara a través de una pantalla.

Esta sensación de violencia podría ser el motivo por el que en conjunto, CGAU tenga unos porcentajes tan bajos de presencia social para las categorías Comunicación afectiva (9%) y cohesiva (1%).

Y que termine su reflexión con la siguiente frase concuerda con el número de ocurrencias de la PS en las Tareas 2, 3 y 4, que sistemáticamente es más reducido que el de otras parejas :

Por último me gustaría decir que la relación entre el estudiante y yo ha sido puramente académica y en ningún momento hemos establecido ningún vínculo de amistad.

De nuevo aparece ese contrapunto entre lo «académico» y lo social o la «amistad», aunque lo hace en relación a toda la primera parte del proyecto y no en una actividad en concreto.

CGAU no nos revela nada sobre la Tarea 2 fuera del hecho de haberla realizado y ROR no subió su reflexión al EVA de la RUG, así que no podemos ir más allá con las videoconferencias en lo que respecta a esta pareja.

7.7.7 Percepciones de la pareja 3 sobre la Tarea 3

En cuanto a la realización de la Tarea 3, los objetivos para CGAU eran meramente lingüístico funcionales «practicar la expresión escrita y la descripción» y es desde ese objetivo desde el que evalúa a su compañero «la superó de manera excelente».

Esta actividad servía para practicar la expresión escrita y la descripción que al igual que la actividad que he descrito anteriormente la superó de manera excelente.

Como vemos, CGAU, a diferencia de sus compañeras, JAU y PAU, no se plantea el dilema entre la presencia docente y la social en la interacción por WhatsApp. Parece evidente que para ella el posicionamiento docente es el que debe adoptar. Curiosamente, como vimos en la Figura 41, p. 200, ROR usa WhatsApp para gestionarse abriendo siempre la conversación con un saludo y usando el nombre de pila de su compañera y utiliza algunos emoticonos (presencia social). En esos casos, CGAU no da muestras de presencia social más que para justificar no poder quedar a determinada hora. No utiliza saludos, emoticonos y la longitud de sus frases es muy reducida. Ahora bien, cuando se plantea hacer la actividad, saluda por primera (y única) vez a su compañero y da muestras de PS mostrando interés por la foto que ha enviado («qué buena pinta Qué es?»).

Y a pesar de que no hay ni un solo indicador de presencia cognitiva, para CGAU la actividad por WhatsApp parece haberse desarrollado con éxito, porque consigue que su compañero practique «la expresión escrita y la descripción». Y respecto al trabalenguas dice:

El alumno superó la prueba de manera excelente. Llegó a pronunciar la “ch” de manera correcta y esa era la intención.

Más adelante retoma el tema de su presencia docente:

Es cierto que esta es la primera vez que actúo como docente. Es un contexto algo extraño porque a la vez que estoy mandando deberes, ejercicios, corrigiendo, evaluando también me están evaluando a mí y eso me provoca una presión bastante fuerte. Tengo que decir que muchos de mis compañeros ya han tenido experiencia como docentes en centros en el extranjero o en centros españoles, pero yo, al ser de las más jóvenes, no me ha dado tiempo a adquirir ningún tipo de

experiencia. Así que he intentado actuar lo mejor que he podido y espero mejorar mi actuación como docente para el proyecto final. Es verdad que este primer contacto ha sido un precalentamiento de lo que será el verdadero proyecto 2.0.

Como vemos es un párrafo dedicado a salvaguardar su imagen explicando que si ha fallado en algo en su actuación docente, puede deberse a su inexperiencia, que a su vez se debe a su juventud («al ser de las más jóvenes no me ha dado tiempo»).

Observamos también la tendencia de CGAU a describir los sentimientos que le provoca el proyecto de telecolaboración con adjetivos contundentes:

Sé que decidimos nosotros hacer el ejercicio del trabalenguas, pero es verdad que a la hora de grabar me sentí un poco ridícula. No sé si los estudiantes tuvieron la misma sensación, pero es un ejercicio que se podría cambiar por otro, como por ejemplo: si lo que queremos es que practiquen la expresión oral, los alumnos cada 3 días podrían enviar una nota de audio por *Whatsapp* a los docentes (nosotros) resumiendo lo que han hecho durante esos días: *¿cómo les ha ido en la universidad? ¿Han tenido algún problema con alguna asignatura? ¿Qué han hecho durante su tiempo libre?, etc.*

En esta ocasión dice «me provoca una presión bastante fuerte» y durante la Tarea 1 CGAU se había sentido violentada por el hecho de no conocer a su compañero y en el WhatsApp se siente ridícula cuando debe dejar su rol docente para posicionarse en un rol cognitivo, como aprendiente de alemán, porque su compañero le envía un trabalenguas en ese idioma. Ella propone un cambio en el que el peso recaiga en los compañeros de la RUG y no en los «docentes (nosotros)»

Así pues, queda claro que para esta participante es muy importante posicionarse como docente y poder mantener este posicionamiento independientemente de la actividad y el canal. Abandonar este rol, la coloca en una situación muy comprometida ya que habla de violencia y ridiculez. Con esto respondemos a la cuestión que se abrió con el análisis cuantitativo respecto al bajo número de presencia social en esta pareja para las Tareas 2, 3 y 4 (sección 7.1).

Otro dato es que es la única de los profesores en formación que no tiene práctica como docente y, aunque no tenemos datos suficientes para responder a esta cuestión, se abre la pregunta si las reticencias a abandonar un posicionamiento docente está relacionado con la

experiencia, siendo los participantes sin experiencia docente aquellos a quienes más les cueste abandonar este posicionamiento.

7.7.8 Percepciones del grupo 123 sobre el Proyecto 2.0

Recordamos que la reflexión final del proyecto se realizó de forma conjunta en participantes de la UB. En este caso valoran positivamente algunos aspectos del planteamiento del proyecto como la dimensión lúdica, la dimensión social porque pusieron en contacto a sus compañeros con la comunidad latina y relacionan esta conexión con una mayor motivación.

Como cuestiones negativas se dan cuenta de que la planificación de los tiempos fue desajustada y no tuvieron en cuenta la dificultad de manejarse con herramientas digitales para la grabación de podcasts.

Hay un amplio fragmento de esta conclusión destinada a la Presencia social que consideramos relevante e incluimos completa:

Se deben desarrollar estrategias para crear una relación más personal entre los alumnos y los profesores en los contextos de telecolaboración. En este proyecto, la relación con los alumnos fue muy cordial pero no se crearon vínculos más fuertes. Nos parece que faltó una conexión entre los alumnos de ambas universidades. Entre los factores que pudieron contribuir a esto se encuentran el poco tiempo de duración de la telecolaboración, la falta de implicatura⁴² en el desarrollo de las actividades por parte de las profesoras y la personalidad de los alumnos. Sobre el tiempo, es una telecolaboración que tuvo lugar de febrero a mayo pero que tuvo periodos de pausa o momentos donde las tareas no requerían de una participación tan activa por parte de los profesores (p.e., la wiki). Un periodo más largo de tiempo podría conducir a una relación más estrecha. Sobre la implicatura, si comparamos este proyecto con el de otros compañeros, nos damos cuenta que no estamos tan implicadas en las tareas. Si bien es importante favorecer la autonomía de los alumnos y los trabajos colaborativos entre ellos, la participación de los profesores en las actividades de los alumnos favorece la creación de vínculos más fuertes. Es una forma de crear una especie de complicidad que puede ser favorable para el aprendizaje de los alumnos. Finalmente, entendemos que el esfuerzo por una

⁴² Entendemos que por «implicatura» las alumnas se refieren a el grado de implicación de sus compañeros de la RUG y no a cuestiones pragmáticas en la conversación. No tenemos constancia de que esta palabra sea la usada en otra variedad del español así que podría deberse a una confusión a la hora de redactar el texto.

relación más cercana entre los profesores y los alumnos tiene que encontrarse en ambas partes. No nos parece que los alumnos estuvieran muy interesados en crear una relación más allá de la cordial

En ella, las alumnas valoran la relación establecida con sus compañeros, concluyen que faltó algo de cohesión grupal «faltó una conexión entre los alumnos de ambas universidades» y esbozan actuaciones futuras para solventar los aspectos problemáticos que se han dado a su entender «el poco tiempo de duración de las actividades, la falta de implicatura en el desarrollo de las actividades por parte de las profesoras y la personalidad de los alumnos».

Esta percepción de falta de vínculos está clara en el recuento de las categorías de la presencia social especialmente en CGAU que solo presenta dos ocurrencias de categoría Comunicación cohesiva frente a las 24 de ROR.

Más aún, las estudiantes de la UB entienden que su implicación está relacionada con el hecho de hacer actividades con ellos y no en fomentar interacciones con un foco social. Y para terminar, parecen entender que las relaciones sociales se dan mediante el contacto a lo largo del tiempo pero no mencionan acciones concretas para la creación de esos vínculos, más allá de la voluntad de ambas partes.

Aunque en esta ocasión no señalan qué aspectos de la comunicación les ha hecho pensar que sus compañeros no estaban interesados en establecer vínculos, puede que tenga relación con los tiempos de espera en las respuestas de WhatsApp, que es algo que JAU ha dicho anteriormente («cada vez el alumno dejó de responderme, lo que interpreté como no tener interés en el tema») y hemos comentado en la página 259.

Un ejemplo del grado de irritación que les produce la falta de respuesta la tenemos en la Figura 52 a continuación:

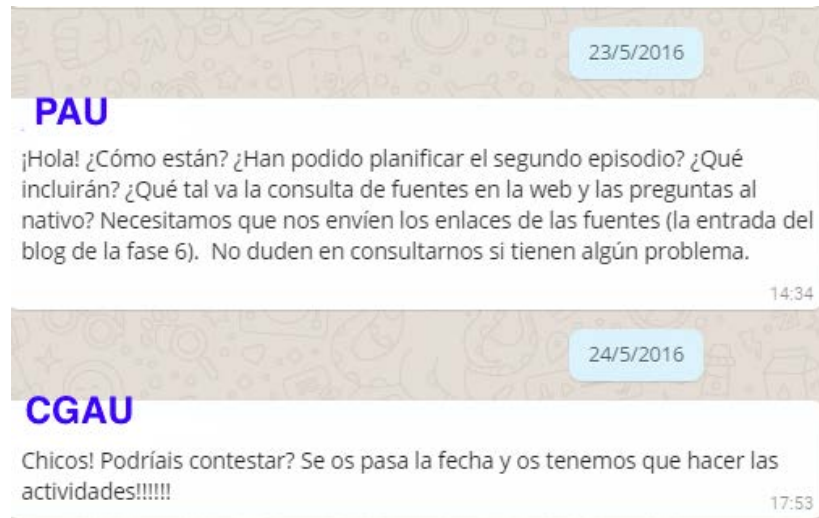


Figura 52. Irritación ante la falta de respuesta en WhatsApp

Se trata de la conversación en grupo en la que trasluce impaciencia por parte de estas participantes, en particular CGAU cuando dice «Chicos! Podríais contestar?»

Por su parte, los alumnos de la RUG se plantean otras cuestiones:

Muy divertido e instructivo, pero desafortunadamente demasiado trabajo. Los contactos con los nativos eran útiles porque eran uno de las primeras veces en las que realmente tenía una conversación extensa en español con un nativo. Por supuesto difícil, pero algo que el curso podría estimular e incluir más. Con nuestra tarea era más contacto porque teníamos que entrevistar dos personas hispanohablantes. Quería que puedo hacer la segunda entrevista con más atención, pero simplemente no tenía suficiente tiempo.

Respecto al proyecto 2.0 destaca que fue divertido («muy divertido e instructivo») y que les puso en contacto con nativos (acción que califica de «útil» y que debería estimularse más en el curso). Y ROR coincide plenamente:

Muy divertido, aunque era bastante trabajo, especialmente en las últimas semanas.! Me gustó mucho trabajar con nativos, tanto en las entrevistas como con las chicas de barcelona!

Como vemos, ROR menciona a las compañeras con simpatía, aunque no en términos de amistad y DOR habla de sus compañeras y la relación que establecieron de la siguiente manera:

Afortunadamente todas las compañeras eran muy agradable y servicial.

Así pues, parecen coincidir en que la relación fue cordial y que les gustó la experiencia de telecolaboración con sus compañeras y el hecho de no haber establecido relaciones más afectivas, no parece que les resultara negativo, o no lo mencionan puesto que tampoco hay una pregunta específica en las reflexiones. Para ellos, los problemas están en la carga de trabajo y en problemas técnicos pero no en la relación con JAU, PAU y CGAU.

Hasta ahora en el análisis para responder a la pregunta 3 nos hemos centrado en la presencia social y la docente. A continuación veamos qué opina este grupo respecto al aprendizaje y si se puede establecer alguna relación con la presencia cognitiva en las interacciones.

DOR menciona haber practicado diferentes destrezas («expresión escrita», «hablar casi dos horas con un hombre mexicano», «escrito unas veinte preguntas»), sin embargo, no hace mención de haber adquirido competencias digitales a pesar de haber tenido que usar diferentes herramientas web. ROR es más escueto pero su valoración puede interpretarse de manera positiva:

DOR En primer lugar, he practicado mi expresión escrita con los mensajes de Whatsapp con mis dos compañeras de la UB. Porque nuestra tarea consiste en grabar dos podcasts, tenemos que hablar mucho durante este proyecto. Los podcasts también tienen que incluir dos entrevistas con Hispanohablantes. Ya hemos grabado una entrevista y resultó en hablar casi dos horas con un hombre mexicano. Para esta entrevista hemos preparado y escrito unas veinte preguntas. En mi opinión esta tarea contiene bastante de práctica.

ROR Creo que nuestra tarea era muy instructiva y hemos practicado las competencias suficientes.

Además respecto al desarrollo de la competencia digital no parecen haber entendido a qué se refería la pregunta «¿Has podido mejorar la competencia digital en español gracias a la tarea?»

ROR: Sí, hemos escrito y hablado mucho.

DOR: No las contribuyen a mi competencia digital en español porque todos estos programas eran en inglés.

No valoran tampoco otros componentes de la competencia digital, como la gestión de la información, la creación de contenido o la comunicación en podcast, que deberían ser objetivos centrales en el proyecto 2.0 en el que participaron: creación de una guía de viajes en podcast dirigido a la comunidad hispanohablante. Pero es posible que sus compañeras de la UB tampoco reforzaran este objetivo de aprendizaje. En la interacción destinada a la Tarea 4 tenemos unas citas que resultan reveladoras. Cuando las participantes de la UB están dando feedback a sus compañeros de la RUG sobre la primera edición el podcast que han propuesto crear en su proyecto 2.0 manifiestan:

Cita 35:26

PAU No es una clase de nada audiovisual ni de audio ni de radio ni de nada es una clase de español

Cita 35:75

CGAU como ha dicho PAU esto no es una clase de audiovisuales por lo tanto esto es para hacer bonito, para añadirlo y para que quede más completo [en referencia a la imagen que acompaña y presenta el podcast que han publicado los alumnos de la RUG]

Como vemos, parece que cuestiones ligadas a la CMC y la adecuación al género estén siendo consideradas secundarias por los estudiantes de la UB.

Respecto al aprendizaje de lengua a través del feedback del proyecto 2.0 los alumnos dicen:

DOR: Sí, [he aprendido] pero no cosas nuevas. Casi todo el feedback trataba faltas verbos. Elijé por ejemplo formas erróneas de verbos, el imperfecto en lugar del indefinido.

ROR: Usos del tiempos y también el uso de por/para. Y por supuesto el uso preposiciones.

Cabe resaltar que DOR sobre la Tarea 2 en respuesta a la pregunta: ¿Te ha parecido útil el feedback que has recibido de tu compañero de Barcelona? ¿Qué vocabulario o gramática has aprendido? Pon ejemplos. Responde lo siguiente, no exento de cierta ironía:

DOR: No he aprendido muchas nuevas palabras pero ahora estoy bastante sabio sobre los diferentes monumentos en las ciudades.

Y respecto a su aprendizaje de cultura y sociedad españolas ambos alumnos afirman haber aprendido sobre cosas de México, si bien DOR podría estar de nuevo haciendo uso de la ironía:

DOR Todavía no de España, pero de México sí. Era muy interesante hablar con un habitante de Puebla. Ahora sé que en cada esquina en Puebla hay una iglesia. También ha dicho que hay muchas lagunas en el alrededor de Puebla.

ROR Sí, pero no tanto la cultura española pero más la cultura mexicana. Hemos discutido con el nativo sobre, por ejemplo, comida, fiestas y costumbres locales.

Parece claro entonces que los estudiantes de ELE valoran fundamentalmente el aprendizaje en relación a la interacción y la cantidad de tiempo que dedican a practicar destrezas y a interactuar con nativos. Es revelador el comentario de DOR que, a pesar de negar en su reflexión haber aprendido algo nuevo con las tareas, cuando sus compañeras le piden una valoración del proyecto de Telecolaboración dice:

40:60

Me gustaría que este proyecto había durado más más tiempo y en esta manera em:: he podido? he podido practicar mucho más

Así pues, el valor que otorgan ambos participantes de la RUG respecto al proyecto de telecolaboración está en la cantidad de interacción. Esto puede indicar la creencia de que a más práctica, mayor aprendizaje. En este sentido, cabe destacar que es durante las Tareas 1 y

2, cuando se producen interacciones más largas (véase la Tabla 6 sobre las frecuencia de habla y las Figuras 24 y 25 sobre las presencias en las Tareas 1 y 2) que la presencia cognitiva tiene mayor aparición, así que estas percepciones de los estudiantes de ELE tienen relación directa con la aparición de la presencia cognitiva.

Por otro lado, parece haber cierta insatisfacción en relación al aprendizaje intercultural. Ya hemos visto que DOR parece valorar el saber muchas cosas sobre monumentos e iglesias de manera irónica. Además, el aprendizaje lingüístico parecen concebirlo en términos de gramática y vocabulario que les resulten nuevos. Además ambos alumnos pasan por alto el posible desarrollo de competencias digitales, tanto en lo que respecta a la parte técnica como a la CMC.

Por su parte, las participantes de la UB, reflexionan sobre algunas competencias docentes que afirman haber adquirido: crear actividades adecuadas a un perfil concreto de estudiantes, a dar importancia a la motivación de los alumnos, mantenerse motivadas ellas:

Con este proyecto, hemos aprendido la importancia de saber crear actividades según un análisis de necesidades previo de los alumnos así como de tomar en consideración sus metas en el aprendizaje de la lengua extranjera, tal y como se llevaría a cabo en un contexto presencial.

[...]

Vemos cómo la motivación de los alumnos es sumamente importante para que el proyecto no resulte una obligación puramente académica. Kern y Warschauer (2000), en su visión del aprendizaje de la lengua asistido por computadora, ponen en relieve la voluntad (agency) del alumno, implicándose en el proceso y adoptando un rol activo en su aprendizaje. Por lo tanto, esto supone que, a pesar de estar en un entorno virtual y a distancia, tanto los alumnos como los profesores deben hacer el esfuerzo de mantenerse motivados y centrados en alcanzar los objetivos del aprendizaje.

De nuevo nos vuelve a sorprender esta crítica a sus compañeros sobre la falta de *agency*. Vimos en el análisis cuantitativo que DOR es el alumno con más presencia cognitiva de los participantes de la RUG y cómo presenta unas aptitudes de autonomía considerables, por ejemplo, cuando encuentra la respuesta a su pregunta sobre el botellón, en las diferentes estrategias para resolver sus dudas (forzar a PAU a posicionarse como docente, buscar en

recursos). ROR por su parte es el que inicia todas las conversaciones en WhatsApp para realizar las Tareas 1 y 2.

Respecto al propio aprendizaje, PAU y JAU de manera más sencilla pero quizás más espontánea revelan en la última conversación con DOR otros aprendizajes menos centrados en el tema de la motivación a los alumnos y más en sus propias competencias:

PAU

Cita 40:197

Sí, definitivamente [he aprendido mucho][continúa en la siguiente cita]

Cita 40:243

El proceso de creación, a comunicación [sic] con los alumnos, la importancia de tener instrucciones claras, la motivación que no se puede hacer cara a cara, etcétera.

Pero manifiesta cierta insatisfacción con su propia acción:

Cita 40:59

Muchas veces quedamos con la sensación de que pudimos haber hecho algo mejor

Cita 40:197

A mí me gusto mucho pero tiene algunos aspectos diferentes al aula y, como era la primera vez que lo hacía, no manejaba del todo bien.

JAU por su parte sigue destacando el tema de la tecnología mencionando su aprendizaje en relación a la introducción de las TIC en el aula de ELE (*hay muchas cosas que puedes hacer con el internet en una clase de español para extranjeros*); y en relación al proyecto de telecolaboración (*es algo que hay que desarrollar*):

Cita 40:183

Yo por ejemplo he aprendido mucho de este proyecto que internet no es el enemigo que hay muchas cosas que puedes hacer con el internet en una clase de español para extranjeros

Cita 40:194

Para mí [el proyecto de telecolaboración] muy bien es una buena idea es algo que hay que desayorrar desarrollar porque: sí y aunque em tanto los profesores como

los alumnos los los los tandem no las dos partes del tandem las dos personas del tandem tienen que saber a::m:: / manejarse en la red por ejemplo, por ejemplo hoy PAU tiene problemas técnicos que las personas que utilizar internet la red la videoconferencia para:: para:: colaborar también tienen que saber cómo resolver / estos problemas A mi me gustó el proyecto porque soy una persona soy bastante tecni [risas]

40:196

Yo sí, yo sí [he aprendido mucho] definitivamente sí

Aunque en estos comentarios son poco explícitas, en la reflexión final el grupo menciona aquello que podrían cambiar en su proyecto y elementos a incorporar en su competencia docente:

Finalmente, se debe fomentar el rol creativo en la Web. Para los alumnos de la RUG, la creación del podcast no dejó de ser una tarea para el curso de español. Esto se refleja en las introducciones de los episodios así como la falta de descripciones del podcast y de cada episodio. Además, se tuvo que hacer un recordatorio para que difundieran el enlace al podcast. Hubiese sido interesante que los alumnos se apropiaran más del proceso y asumieran el rol de productores de contenido en la red. No sabemos qué medidas adicionales podríamos tomar para mejorar este aspecto, además de los pasos que ya consideramos, tales como ofrecerles el modelo, indicarle cuál era el público meta y los objetivos y pedirles que difundieran el podcast.

Es decir que se plantean: mejorar la motivación de los «alumnos», tener en cuenta la complejidad técnica de las herramientas web propuestas y el tiempo adicional que puede suponer dominarlas y, algo que parece fundamental, y que permanece como pregunta abierta, cómo hacer que los alumnos comprendan el valor de comunicar y compartir en la red (*fomentar el rol creativo en la Web*)

En resumen, podemos concluir que para este grupo, el proyecto se ha desarrollado positivamente en relación a sus propios objetivos que para los estudiantes de la RUG radica en practicar la lengua con nativos y para las estudiantes de la UB en desarrollar sus competencias docentes. Concluimos también que, cuando nos centramos en analizar el éxito percibido en relación a cada tarea, las percepciones respecto al éxito y fracaso difieren y están

bastante relacionados a la percepción que cada persona tiene del posicionamiento de su interlocutor. Para los alumnos de la RUG falta algo más de posicionamiento docente puesto que faltan conocimientos nuevos de gramática y vocabulario nuevos. Esto es congruente con la vacilación de JAU y PAU sobre la adopción de un posicionamiento social o uno docente y además tienen una visión del docente que tampoco coincide del todo con la de DOR.

Por su parte, las participantes de la UB se muestran satisfechas cuando pueden adoptar un posicionamiento docente porque la tarea y el canal se lo permiten pero no parecen valorar de forma adecuada el posicionamiento social de sus compañeros y se dejan llevar por su percepción de la implicación de éstos en la tarea y en la velocidad de respuesta. Tampoco tienen en cuenta, además, que hay ciertos impedimentos estructurales que pueden afectar a la participación de sus compañeros como es la falta de tiempo con la que se encuentran los alumnos holandeses al final del semestre y el bajo porcentaje para la evaluación que les supone el proyecto de telecolaboración.

A nivel cognitivo, también podemos destacar que los estudiantes de la RUG centran su atención en cuestiones de gramática y vocabulario valorando que sean cuestiones que no hayan estudiado previamente en el aula. También aprecian las oportunidades de interactuar con nativos, lo que coincide con los datos que veíamos en la pregunta 2 en los que se demostró que la presencia cognitiva se da fundamentalmente en el marco de la presencia social. Además, no entienden el uso de las TIC como una oportunidad para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por su parte, el grupo de participantes nativas aprecia la oportunidad de la experiencia para desarrollar competencias docentes y practicar con el uso de las TIC para el ALAO. Y, en particular dos de ellas, son conscientes de las dificultades para hacer emerger la PC en sus compañeros aunque focalizan en corrección y análisis de necesidades y aún tienen algunas dudas sobre cómo introducir las TIC de forma que los alumnos se impliquen en el aprendizaje y cómo enfrentarse al tema de la corrección.

Veamos ahora cómo se expresan los integrantes del segundo grupo que hemos investigado.

7.7.9 Percepciones de la pareja A sobre la Tarea 1

MOU es muy breve en su reflexión sobre el primer encuentro y el segundo. Simplemente dice:

[...] los encuentros se desarrollaron con total normalidad en gran armonía.

EAR explica de manera mucho más detallada y coincide en esta sensación de naturalidad («hablamos muy natural») y de que la conversación fluyera de manera continua («todo pasó fluente [*sic*]»). Además, relata los puntos que tienen en común: viajar. Se expresa en los siguientes términos:

He sentido muy bien desde el principio porque hablamos muy natural y teníamos muchas cosas de hablar. Desde el momento cuando empezamos de hablar, todo pasó fluente. En un momento MOU me dijo que ya estábamos hablando 40 minutos y no me di cuenta porque fue una conversación interesante y nada raro. Tenemos en común que a el le gusta viajar también, va a Alemania en unos meses. A mi también me encanta viajar, y por eso hemos hablado mucho sobre la cultura de Buenos Aires y Argentina. También por supuesto hemos hablado sobre España y sobre Barcelona. He aprendido que usan mas la palabra ‘prácticas’ que ‘pasantía’ en España.

En sus conclusiones finales, MOU dice:

me pareció un poco forzado el hecho de que haya que hacer un tandem, que es algo bastante íntimo, con alguien con el que puedas no tener ningún tipo de afinidad, algo que afortunadamente no ocurrió en mi caso, ya que mi interlocutora como yo somos claramente sociables y habladores.

Así pues, ambos parecen valorar el hecho de haber trabajado juntos y de tener afinidades en el carácter. Vuelve a destacarse el hecho de que EAR mencione a su compañero por su nombre de pila mientras que MOU se refiera a ella como «mi interlocutora».

En cualquier caso esta buena sintonía que transmiten los dos puede verse corroborada en la Figura 26, p.162, por más del doble de ocurrencias de presencia social en la primera

tarea para esta pareja (174) que de presencia docente (77). En las siguientes tareas la presencia docente supera sistemáticamente la presencia social.

7.7.10 Percepciones de la pareja A sobre la Tarea 2

Respecto al desarrollo de la interacción para hacer la Tarea 2 no tenemos datos en las reflexiones que nos den pistas sobre su impresión. Solo MOU hace una mención diciendo:

a mi alumna le di andamiaje en la segunda entrevista en SpeakApps, facilitándole enlaces a páginas en las que podría encontrar información útil

Efectivamente, encontramos una fuerte presencia docente en el recuento de las presencias por tareas, así que parece evidente que la interacción en este caso consistió en buena medida en que MOU respondiera las preguntas de EAR. La baja presencia social de esta tarea parece tener relación con la falta de tiempo de MOU y el problema personal que está atravesando en el momento de realizarse esta actividad.

Respecto a esta tarea MOU destaca una cuestión negativa que no tiene que ver con la interacción de SpeakApps pero sí con el desarrollo de esta tarea y sobre el que debemos detenernos pues sus compañeros también destacan este tema. Se trata del feedback que el grupo de la UB dio a sus compañeras de la RUG, al que le dedicó mucho tiempo y tuvo que realizar dos veces porque el wiki no registró los cambios la primera vez. Sin embargo, el aspecto frustrante es que sus compañeras no realizaran todos los cambios:

Las alumnas no hicieron muchos de los cambios que les sugerimos, lo que fue tanto más frustrante cuanto que le dediqué mucho tiempo (unas dos horas), porque una vez hube terminado e intenté guardar los cambios realizados, estos no se guardaron porque se produjo un error informático cuya causa aún desconozco.

En sus consideraciones finales reitera su frustración (*resultó frustrante*) por el hecho de que las compañeras no corrigieran todos los errores marcados y lo achaca a una falta de motivación por parte de las alumnas:

resultó frustrante ver que las alumnas no seguían nuestros consejos en la wiki. Esto quizás puede deberse a que quizás no estaban muy motivadas con el tema, ya que al menos en el caso de mi estudiante, no resultaba significativo para ella, puesto que no iba a ir a España y ya había estado de intercambio y además en Argentina.

Como contrapunto, EAR sí valora el feedback aportado mencionando que ha aprendido cosas de gramática, vocabulario y léxico y dando ejemplos concretos:

Me parece útil el feedback porque ya he escrito cosas que he aprendido del feedback. Los compañeros de Barcelona corrigen en gramática, vocabulario y léxico. He aprendido: mas de tres meses (en lugar de: mas que tres meses). Usamos esta estructura algunas veces entonces es bien que aprendimos esto. Otra cosa que he aprendido es: 'hacer mucha cola'. Esta expresión no conocí, y es una forma mas útil de decir que había una cola en que tenias que esperar.

Recordamos que MOU es el participante de la UB con mayor porcentaje de ocurrencias en presencia docente y que además favorece la categoría de Enseñanza directa. Se puede concluir que este posicionamiento favorece la percepción de aprendizaje de sus compañeros.

7.7.11 Percepciones de la pareja A sobre la Tarea 3

Contamos con muy pocos detalles de esta actividad. MOU es bastante breve con sus explicaciones y simplemente explica no ve viable esta actividad como docente porque no va a dar su número de teléfono a sus alumnos. Aún así, valora la agilidad de la interacción por WhatsApp cuando dice:

[...] también me hizo ver que el uso de Whatsapp facilita la comunicación por su inmediatez, y que el flujo de información perdió frescura por el uso del correo electrónico.

De nuevo en esta tarea prevalece la presencia docente. Este hecho podría estar relacionado con los problemas que tuvo esta pareja para realizar esta actividad. A EAR se le estropeó el móvil y la pareja se vio obligada a negociar cómo van a realizar las actividades, se

comunican entre WhatsApp y correo electrónico y cuando EAR finalmente consigue un móvil nuevo, MOU tiene que recordarle las actividades. Así pues, prevalecen indicadores de gestión y organización.

7.7.12 Percepciones de la pareja B sobre la Tarea 1

SOU destaca sobre el primer encuentro varias dificultades:

Minuto 14

La sensación que yo tenía no se demuestra demasiado en el vídeo [...] no es lo que yo viví por dentro. Yo viví el primer contacto como algo bastante difícil [...]
Por otro lado me costó mucho el hecho de que no fuera una conversación real eh: a qué me refiero que no era una conversación real estuvimos hablando y yo fui estirando estirando estirando estirando para que me fuera hablando pero claro una conversación normal es que haya como un intercambio digamos hay como un intercambio entonces yo la sensación que tenía y de hecho creo que es verdad porque está en el vídeo yo soy el que va preguntando y ella va contestando yo voy preguntando y contestando en ningún momento me dice y tu? tu como estas? o tu que haces? y eso a mi a parte de la parte técnica es lo que me constaba de hecho es algo que hago mucho con los adolescentes a algunos adolescentes a veces les cuesta hablar pero yo me esperaba que alguien más adulto que la conversación fuera un poco más de los dos lados puede ser que claro nos encontramos con el problema técnico yo soy una persona que claro hay una diferencia de edad importante por lo tanto ella tiene un poco más de respeto hacia mí.

Las dificultades parte de los problemas con los que se encontró para mantener una interacción con su compañera (*Yo viví el primer contacto como algo bastante difícil*). Señala los problemas técnicos como uno de los motivos por los que él y su compañera estaban algo retraídos pero sobre todo manifiesta cómo no fue una conversación fluida (*yo fui estirando estirando estirando para que me fuera hablando*) y cómo contrasta esto con sus expectativas (*yo me esperaba que alguien más adulto fuera la conversación de los dos lados*). También señala el facto de la diferencia de edad como un posible obstáculo (*hay una diferencia de edad importante por lo tanto ella tiene un poco de respeto hacia mí*)

AKAR por su cuenta parece más satisfecha:

Creo que ha ido bien. A veces era tan duro/difícil expresarme porque me sentí un poco incómodo. Mi compañero era muy agradable y me preguntó muchas cosas. Hemos hablado de lo que me resulta difícil de aprender español y que me gustaría mejorar durante las tareas.

No conoces a la persona con quien tienes que hablar, así que me sentí un poco incómodo al principio. Pero después de un rato me sentí más a gusto. Creo que es de todos modos raro comunicarse con la gente a través de un computadora.

Nos encanta ver películas. Hemos hablado de películas y que son mis géneros favoritos. Por supuesto, ambos tenemos amor por la lengua española. Los dos somos aficionados del FC Barcelona.

He aprendido la palabra “trabalenguas”. Podría entender mi compañero bastante bien. Estoy más familiarizado con el acento de gente que vive en Barcelona.

Valora lo agradable que le resultó su compañero (*mi compañero era muy agradable*) aunque menciona la incomodidad de hablar con un desconocido (*me sentí un poco incómodo al principio*) pero no indica que la conversación le hubiera resultado rara o tediosa. En ningún momento menciona que el tema de la edad haya podido influir y, además, destaca cosas que tienen en común, las películas, la lengua española y el Fútbol Club Barcelona. En cuanto a las cuestiones técnicas que tanto afectan a SOU, AKAR solo menciona:

Al principio, no podía escuchar a mi compañero, pero después de un tiempo funcionó bien. Intentó a usar los auriculares.

Como vemos, SOU acaba usando las mismas estrategias que con sus alumnos adolescentes para animar la conversación: hablarles de temas que les gustan como las películas románticas y destaca su posicionamiento más social de la siguiente manera:

Minuto 20 37

En la primera conversación que tuve con ella no le corregí nada porque lo que me interesaba era que me hablara que me hablara que me hablara para ver donde estaban sus necesidades donde estaban sus problemas

A pesar del esfuerzo que tiene que realizar SOU para mantener esta conversación, sus estrategias tienen un claro reflejo en el recuento de presencias que es el más alto para la presencia social para la Tarea 1 de todas las parejas analizadas. Y, lo que es más importante,

consigue que su compañera acabe sintiéndose más cómoda, según sus propias palabras «después de un rato me sentí más a gusto».

En cualquier caso, las percepciones SOU de «estirar y estirar» se ven apoyadas por la falta de presencia social de AKAR en la Tarea 1 (57 ocurrencias cuando el resto de los compañeros no baja de 67 y SOU presenta 80).

7.7.13 Percepciones de la pareja B sobre la Tarea 2

SOU destaca que se cumplieron las actividades (que «fueron yendo bien»), aunque la interacción sea «mecánica»:

17:19

Tuvimos los mismos problemas técnicos [...] ella toma la iniciativa porque tiene que tomarla sobre trámites que les ha pedido Juan [...] las actividades fueron yendo bien lo que pasa es que todavía siento que fue muy mecánico tú haces esto y yo hago esto y creo que debía trabajar un poco más el contacto más fluido me da la sensación de que lo hemos ido haciendo porque teníamos que hacerlo y lo hemos hecho bien pero todavía lo encuentro demasiado mecánico

De nuevo vemos cómo las presencias se relacionan con las impresiones de SOU. Efectivamente, AKAR toma algo más las riendas en esta actividad y eso hace que la presencia cognitiva se eleve un poco (7 ocurrencias más respecto a la Tarea 1).

Cuando hablamos del patrón de aparición de la presencia social a lo largo de la interacción describimos que en la mayoría de las interacciones los interlocutores adoptan el posicionamiento social en determinados momentos, aunque los objetivos de la tarea sean otros y aunque el contexto de los participantes no los predisponga a ese posicionamiento (MOU en la Tarea 2, por ejemplo). Como contraste, analizamos fragmentos de la interacción entre SOU y AKAR (véase sección 7.3.2) y vimos intentos frustrados de SOU por intentar hacer surgir la presencia social (principalmente mediante el uso de humor) a los que AKAR no respondía limitándose a realizar la siguiente pregunta que tenía preparada para hacer la tarea. Eso da la impresión de ser un intercambio «mecánico» en los turnos de palabra.

AKAR no menciona la entrevista pero sí la manera de trabajar para realizar la tarea con sus compañeras de la RUG:

Me ha gustado esta forma de escribir. Es una tarea creativa en la que tienes libertad. Creo que es también muy agradable para trabajar juntos porque se puede discutir diferentes ideas.

Y también agradece las correcciones de sus compañeros nativos y explica sus dificultades en relación a la gramática y el aprendizaje de una palabra. Destacamos este hecho porque MOU había mencionado su frustración por el hecho de que las compañeras no corrigieran todos los errores. Aún así, ellas parecen percibir de manera positiva el feedback (*me ha parecido útil el feedback que hemos recibido porque siempre se aprende de esto*):

Me ha parecido útil el feedback que hemos recibido porque siempre se aprende de esto. Los compañeros de Barcelona corrigen diferentes aspectos, como la gramática/el vocabulario etc. He aprendido una expresión nueva: "hacer mucha cola". Además, tuvimos algunos problemas con el subjuntivo. Todavía me resulta difícil el uso de esta forma porque no lo usamos en el holandés.

Así pues, a pesar de no se cumplen las expectativas de SOU respecto a la capacidad de su compañera para adoptar un rol más activo en la comunicación en las Tareas 1 y 2, esta se muestra satisfecha tanto por la relación como por el aprendizaje percibido a través de la interacción y el feedback.

7.7.14 Percepciones de la pareja B sobre la Tarea 3

De nuevo nos encontramos con la impresión por parte de un participante de la UB de que algo no va bien cuando sus compañeros no responden.

Minuto 7

(...) uno de los problemas que he tenido con ella, bueno de hecho el único realmente que es le digo que me haga esta actividad pero va pasando los días y pasa más de una semana y no no ha contestado se lo comenté a Olivia de seguida que tuvimos la clase y me dijo que se lo comentaría a Juan

No obstante, en el caso de SOU, a continuación concluye que seguramente a su compañera simplemente se le había pasado por alto y que bastaba con recordarle la tarea (*cuando insistí más que fue el domingo ella ya me contestó*):

Esto ha sido un error por mi parte porque lo que tendría que haber hecho en vez de esperar a que ella me contestara haber insistido más y cuando insistí más que fue el domingo ella ya me contestó. Es una de las cosas que he aprendido a insistir más porque cuando uno está a distancia y de hecho pasa a veces en el Whatsapp con amigos uno no contesta y a veces se deja llevar, no? Entonces cuando insisto un poco más entonces ella me dice que la actividad esta de las fotos se tiene que hacer por Whatsapp

Respecto al uso de este canal de comunicación, para SOU es muy positivo ya que afirma que «él WhatsApp funciona superbien y es muy práctico para un alumno como puede ser AKAR». No nos dice porqué. Podemos pensar que, si antes no se encontraba cómodo porque tenía que llevar el peso de la comunicación, puede ser que en este caso no sienta tanta carga al menos eso es lo que indica el recuento de presencias (PS 8 para ambos; PD 21 AKAR - 17 SOU; PC5 AKAR - 1 SOU; aunque las intervenciones de SOU sean más elevadas en número).

Minuto 9:46

El Whatsapp funciona superbien y es muy práctico para un alumno como puede ser AKAR pero que si hay un problema de comunicación tengo que insistir un poco más porque uno puede leer la información y olvidarse de contestar después que es seguramente lo que le pasó.

Vemos como SOU parece valorar que AKAR interactúa aparentemente de manera más natural en WhatsApp que en SpeakApps cosa que apreciamos en la Figura 40 con el ejemplo de AKAR haciendo uso del humor en el WhatsApp grupal.

Respecto a su posicionamiento, SOU se muestra dispuesto a dejar el rol docente (*está bien que tú estés al mismo nivel que ella*):

Minuto 25

el trabalenguas que está bien para romper el hielo está bien que tú estés al mismo nivel que ella para que vea que yo aprender pronunciar holandés me puede costar tanto como a ella castellano, no? ese aspecto me gustó bastante

Aún así, vimos que en un momento el posicionamiento social de AKAR y la introducción espontánea de un tema de conversación, toma a SOU por sorpresa y no interpreta la petición de consejos sobre qué hacer en Sevilla como un posicionamiento social sino como una continuación de la Tarea 2 y en vez de responder con un posicionamiento social (por ejemplo contando anécdotas o sugiriendo locales buenos para comer) responde con un posicionamiento docente (repitiendo las instrucciones de la Guía de supervivencia para Erasmus).

Pero de nuevo entra en juego ese debate relacionado con la corrección y la dificultad de posicionarse como docente (*es complicado el punto medio entre corregir y que ella pueda hablar*) a pesar de que en clases presenciales es un problema que no tiene (*me parece muy natural en una clase poder corregir*):

20:50

Le he corregido alguna vez por Whatsapp y una vez en el segundo encuentro también por Speakapp pero todavía no le he encontrado el punto en el hecho de que me dejo todavía llevar por el hecho de que para mi es más importante que hable más de lo que corrijo no se como explicarlo es complicado el punto medio entre corregir y que ella pueda hablar cuando en una clase me parece muy natural de hecho no corrijo siempre pero me parece muy natural en una clase poder corregir

La hipótesis que apuntamos en la sección 7.4.2 respecto a que los profesores en formación parecen modular su presencia docente de acuerdo a las dificultades que perciben en sus interlocutores podría verse apoyada en esta reflexión en la que SOU manifiesta no corregir a AKAR como estrategia para que hable más.

En cuanto a la relación que tiene con su compañera habla de cordialidad, como PAU, (*la relación que tengo con AKAR es cordial*) y la valora como adecuada, «bien»:

La relación que tengo con AKAR es cordial también seguramente influida por la diferencia de edad que ella me ve más como un profesor me imagino que a mis compañeros pero bueno es cordial y amistosa bueno, bien

Una cuestión de contraste con el resto de las parejas hasta ahora es el hecho de que hable de su compañera por su nombre de pila o con el pronombre de tercera persona. Es verdad que el formato de la reflexión en forma de vídeo resulta en un registro más informal pero no deja de llamar la atención este cambio en las formas de tratamiento porque no utiliza términos como «alumna» aunque tampoco «compañera» ni «pareja».

7.7.15 Percepciones de la pareja C sobre la Tarea 1

CEAU, al igual que SOU, trata a ATAR como «mi compañera de trabajo» o utiliza sus iniciales para referirse a ella. Esto de entrada denota un posicionamiento más cercano a la presencia social del que hayamos visto en otras parejas. De nuevo, su reflexión tiene un registro menos académico del que presentan las otras reflexiones puesto que está colocada en una entrada de blog. Aún así, es notable esta elección en la forma de tratamiento:

En primer lugar, mi compañera de trabajo holandesa (a quien llamaré por sus iniciales, A. T.) me dio una buena primera impresión. Lo primero que recibí de ella fue su perfil de estudiante de español. En él incluyó que le costaba utilizar el subjuntivo y que quería mejorarlo, y eso ya facilitó el análisis de necesidades. A. T. siempre mostró buena predisposición para realizar los encuentros y paciencia cuando había algún problema técnico. También, por lo que he podido percibir, es una persona empática:

[extracto de WhatsApp en el que ATAR le dice: que consiga bien pronto]

Además, parece leer desde este posicionamiento ciertas reacciones de ATAR como el uso de emoticonos o la empatía que demostró por cuando le deseó que se mejorara porque estaba enferma.

Si el resto de participantes de la UB se debatían entre la presencia social y la docente, CEAU parece estar tan anclada en la presencia social:

También, al no conocernos, hay momentos en que no he tenido la suficiente confianza como para insistirle en algo: por ejemplo, en nuestra primera conversación no se colocaba el micrófono lo suficientemente cerca de la boca y yo apenas la escuchaba. Le pedí que se lo acercase un par de veces, lo hacía en la siguiente frase pero después ya no lo hacía más. Esa primera conversación resultó bastante agotadora por mi parte ya que, además de la tensión del primer encuentro, tuve que hacer un enorme esfuerzo mental para escucharla. En la segunda conversación le volví a insistir y a partir de ahí ya fue mejor.

Tanto es así que teme incluso repetirle que no la escucha, algo necesario para el mantenimiento de la interacción ya que el bajo tono de ATAR hace que se rompa la comunicación (*yo apenas la escuchaba. Le pedí que se lo acercase un par de veces, lo hacía en la siguiente frase pero después ya no lo hacía más*). De hecho en el único vídeo que tenemos de esta pareja apenas podemos oír a ATAR y sorprende que CEAU no insista en que su compañera eleve la voz. Por desgracia, esta pareja olvidó grabar esta tarea así que no tenemos datos que confirmen la cantidad de presencia social. Además, tampoco tenemos la primera reflexión de ATAR para comprobar si hubo las mismas sensaciones en este primer encuentro.

7.7.16 Percepciones de la pareja C sobre la Tarea 2

CEAU menciona, al igual que sus compañeros nativos del grupo ABC, el tema de la tecnología como un impedimento para la comunicación. No obstante, va más allá y toca una cuestión importante, el hecho de no tener nada más qué decirse tras terminar las actividades. Parece que esta pareja no es capaz de mantener conversaciones al margen de la tarea:

al utilizar SpeakApps, el retraso en la conversación provocaba que hablásemos menos y creo que eso ha perjudicado nuestra comunicación. A veces parecía que solamente hablásemos para cumplir la tarea y después ya no tuviésemos nada que decirnos: "¿Bueno, esto es todo, no? Sí, vale, adiós". Ha sido una relación correcta y cordial, pero no ha ido más allá.

CEAU parece tener en mente un fragmento concreto de la Tarea 2 que mencionamos en la sección anterior destinada a analizar cómo la presencia social abre y cierra las interacciones y cómo en esta pareja los cierres parecían muy abruptos.

En la Tabla 16, p. 186 mostramos un brevísimo intercambio con el que se cierra la conversación. Como vemos, parece que, al menos para CEAU, resultan bruscos y habría sido necesario dedicar algo más de tiempo antes de cerrar la conversación para quedarse satisfecha con la interacción. Así pues, estas estructuras de apertura y cierre parecen ir más allá de una mera formalidad y son importantes para la percepción de que la interacción entre las parejas fluye satisfactoriamente.

Además, como el resto de sus compañeros (excepto SOU) CEAU interpreta cierta desmotivación. Para el grupo ABC, parece recurrente el hecho de que las compañeras no hubiesen hecho todas las correcciones que les facilitaron en el wiki:

a veces no he visto la suficiente motivación en ella. Por ejemplo, tanto ella como sus dos compañeras no tuvieron en cuenta muchas correcciones que les hicimos en un texto que escribieron. Lo publicaron igualmente con faltas que habíamos indicado. Eso, personalmente, me molestó mucho porque nos habíamos tomado mucho tiempo en hacer unas correcciones explicativas, incluso empleando un código de colores y repitiendo el trabajo porque la página web donde estaba colgado el texto daba error.

Sin embargo, ATAR nos da la pista de cuál fue el motivo por el que no realizaron las detalladas correcciones que les pidieron los compañeros, en su reflexión 2 cuando se le pregunta si el feedback ha resultado útil:

ATAR: Sí he sido útil pero a veces no sabemos que es exactamente el error. Por ejemplo con palabras que son incorrectos, a veces no sabemos cual es la palabra correcta en esta frase.

Y va más allá sugiriendo un cambio en esta tarea cuando responde a la pregunta «Si pudieras cambiar algo de esta tarea, ¿qué cambiarías? Justifica tu respuesta»

Quizas un poco mas ayuda con la corrección de nuestros textos porque a veces no sabemos cual es exactamente el error.

Esto nos lleva a pensar que muchas veces los profesores en formación interpretan cierta desmotivación cuando sus compañeros no responden como ellos esperan pero que esta falta de respuesta puede deberse a fallos en su competencia comunicativa, a una necesidad mayor de andamiaje y a una expectativa de los estudiantes de español a que sus compañeros lleven el peso de la comunicación, o, como dice SOU «estiren, estiren».

7.7.17 Percepciones de la pareja C sobre la Tarea 3

Respecto a las actividades por WhatsApp que esta pareja parece haber realizado sin las dificultades de tiempo que mencionan o salen a la luz en otras parejas, la opinión de CEAU resulta bastante favorable y, de nuevo, es capaz de interpretar adecuadamente el posicionamiento social de su compañera con el uso de los emoticonos:

Por otro lado, encuentro positivo el uso que realizábamos del WhatsApp. Ambas utilizábamos bastantes emoticonos; esperaba percibir una diferencia cultural en este sentido y que ella fuese más "seria", pero también le gustaba emplearlos.

Además, parece que, aunque se planteó al principio el dilema entre el uso social y docente de WhatsApp, no parece que en el uso le haya supuesto un problema y remarca el carácter «divertido» de las actividades que hicieron:

Yo al principio no estaba nada convencida de usar WhatsApp porque me parece que es una aplicación de uso exclusivamente privado y no para temas académicos, pero al final ha sido divertido emplearlo para hacer tareas. De hecho, tengo planeada una actividad con WhatsApp para dos grupos a los que doy clase de alemán.

Sin embargo, a CEAU parece haberle afectado la falta de respuesta de ATAR en una ocasión y no parece tener en cuenta que ATAR y AKAR estaban de viaje en ese momento y se les puede haber pasado por alto responder:

Otra ocasión en que he visto falta de motivación es cuando A. T., en alguna ocasión, simplemente dejó de contestar en la conversación en WhatsApp (ver foto). Yo también, si bien estuve enferma en Semana Santa, lo cual tampoco ayudó para nada.

A pesar de estos problemas, parece que CEAU está satisfecha con la relación que han establecido y lo define en términos de «calidad» de la implicación remarcándolo en negritas:

A nivel de relación entre A. T. y yo, si bien me habría gustado implicarme más, considero que la **calidad de la implicación** que ha habido ha sido buena.

Y, en su opinión, habría sido mejor de haber tenido más tiempo porque eso les habría permitido adquirir más «confianza» y que la conversación resultara más «natural»:

Yo creo que lo peor ha sido la **falta de tiempo**⁴³ en dos sentidos: por un lado, la corta duración del proyecto. Creo que habría sido positivo haber estado en contacto con A. T. durante más tiempo para saber mejor cómo ayudarla y cómo tratar con ella, cogerle **confianza**. Dado que se trata de un proyecto en el que hay que hablar mucho con la otra persona, a mí me habría ido bien. Creo que no fue suficiente con la primera toma de contacto y la primera conversación. Hubo preguntas más "personales", pero también —y esto se ha mantenido a lo largo del proyecto— la comunicación ha sido forzada o poco natural en algunos casos.

Por desgracia, no tenemos datos sobre la opinión de ATAR respecto a la relación que tuvo con su compañera de la UB.

7.7.18 Percepciones del grupo ABC sobre el proyecto de telecolaboración

Como conclusión final MOU y CEAU afirman haber aprendido con la primera parte del proyecto aunque no nos revelan en qué consisten exactamente esos «aspectos enriquecedores» ni esas «particularidades» de la enseñanza a distancia:

⁴³ Mantenemos las negritas del texto original.

MOU: En general, a pesar de sus limitaciones y el consiguiente espacio para la mejora siguiente, estos proyectos me parecen enriquecedores y considero que allanaron el camino para hacer el proyecto 2.0.

CEAU: me gustaría decir que el proyecto de telecolaboración en general es una tarea original y una forma de tener un primer contacto con la enseñanza a distancia, que tiene sus particularidades.

SOU indica varios aprendizajes y lo compara con su experiencia de 15 años dando clase de lengua de forma presencial: el establecimiento de la confianza, el canal hace que su modo de llevar la clase cambie en particular en relación a la corrección y le resulta aún más complejo dar instrucciones.

SOU

Minuto 22:00

Está el proceso hay varias cosas el hecho de que se establezca una confianza a distancia a lo mejor requiere un poco más de tiempo que presencialmente, no? y por otro lado está el problema de la tecnología que aquí en este caso nos ha impedido bastante la comunicación y ese aspecto online me ha afectado bastante en mi manera de enseñar que es a respecto de la corrección la corrección la hago casi casi instintivamente depende de que objetivo lo hago en el momento o lo hago después depende del objetivo que tenga pero aquí estoy como un poco desubicado creo que a partir de ahora ya la estoy corrigiendo más sobre todo a partir de Whatsapp que es donde quizás más haya fallado, no?

23:12 si ya presencialmente me da la sensación de que tengo que trabajar más las instrucciones con ella como hay instrucciones por todas partes es decir está Juan, está por un lado lo que dice Juan, está lo que digo yo, lo que dicen unas amigas ya se ve en la conversación de Whatsapp [...] las instrucciones darlas pero repetirlas

7.7.19 Percepciones del grupo ABC sobre el Proyecto 2.0

En la valoración del proyecto por parte de los participantes vuelve a salir como aspecto positivo que les permita practicar la interacción (*hemos hablado mucho*) y la cultura fuera del aula y con nativos (*estas en contacto con españoles de verdad*). Como aspecto

negativo también coinciden en que les parece una carga de trabajo muy elevada, «con otras materias es mucho», dice EAR:

AKAR Pienso que era un proyecto muy creativa con el enfoque en aprender más sobre la cultura española. Este proyecto fue algo totalmente distinto de lo que hacemos en clase.

EAR Me he gustado el proyecto, porque estas en contacto con españoles de verdad. Hemos hablado mucho en el Whatsapp y también en SpeakApps. Solo algunas veces pienso que este proyecto es un poco demasiado con todas las otras tareas. Ya se que es muy importante que hagamos muchos esfuerzos para practicar español en diferentes maneras; hablando, escribiendo etcétera, pero con otras materias es mucho.

Respecto a competencias que las estudiantes de ELE han podido adquirir, vuelven a mencionar destrezas, el feedback y diferencias interculturales:

EAR: En la manera de comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral y interacción oral he practicado mucho en esta tarea. Esto hacemos también un poco en las clases, pero creo que el proyecto 2.0 de RUG-UB es una buena adición. Los españoles nos han enviado tareas corregidas, y aprendemos mucho de eso. Las citas en SpeakApps ayudan en el área oral. Entonces si, he podido practicar estas competencias de manera suficiente.

El objetivo fue que teníamos que mostrar las diferencias interculturales entre los Países Bajos y España con humor. Pienso que puede ver las diferencias de una manera en nuestro video.

AKAR: Pienso que con las conversaciones por SpeakApps practicas con la comprensión auditiva y también la expresión/interacción oral. No hemos practicado mucho con la comprensión de lectura en este proyecto. Practicamos la interacción/ expresión escrita a través de hacer preguntas, pero no mucho. Para mi lo más importante de este proyecto es que estamos hablando mucho en castellano con los profesores y también durante la entrevista.

EAR En casi todas estas maneras he practicado la competencia comunicativa, solo no en la comprensión de lectura, porque no hemos leído tanto. Pero en la interacción oral/escrita, expresión oral y la comprensión auditiva/escrita hemos mejorado seguramente por los sesiones en SpeakApps y las conversaciones a través de *Whatsapp*.

ATAR: Creo que las tareas han mejorado mi comprensión y interacción auditiva porque hable con personas de España y pienso que especialmente la entrevista va a mejorar mi expresión oral porque solo es posible hablar en español durante esta conversación. No creo que mi comprensión de lectura ha mejorado por estas tareas porque no tenemos que leer mucho.

Sin embargo ATAR critica que hubiera poco foco en la lengua y más en la tecnología:

ATAR: Creo que el enfoque hubiera sido mas en aprender español y menos en hacer un vídeo. Pero fue divertido hacerlo.

Algo que podría estar relacionado con la forma en que los profesores de formación trataron la lengua porque en su reflexiones estos afirman que no insistieron suficiente en la atención a la forma:

Visto el resultado final del proyecto y una vez leídas las autoevaluaciones de las alumnas, consideramos que tendríamos que haber hecho más hincapié en el trabajo lingüístico.

Cuando hicimos el análisis sobre la negociación de la presencia docente y cognitiva hablamos de que había pocos casos en la interacción en los que se diera una atención a la forma más allá de corregir o explicar vocabulario (véase sección 7.4.3). Parece que el grupo ABC es finalmente consciente de este hecho (*dimos prioridad a la fluidez y a la comunicación efectiva aunque tuviesen errores*) y se proponen otra manera de dar feedback (*podríamos simplemente haber marcado en el guion aquellas que podrían corregir por su cuenta y entregárselo para que intentasen corregirlo*):

[...] es cierto que nos ha resultado complicado gestionar la corrección lingüística en general, porque dimos prioridad a la fluidez y a la comunicación efectiva aunque tuviesen errores, y no fomentamos el trabajo de corrección por su parte. Por ejemplo, corregimos todas las faltas del guion de la entrevista, cuando podríamos simplemente haber marcado en el guion aquellas que podrían corregir por su cuenta y entregárselo para que intentasen corregirlo ellas. En este sentido, para un trabajo

lingüístico más detallado y más autoconsciente, habría sido preferible o bien contar con más tiempo para realizar el proyecto, o bien disminuir la carga de trabajo de las otras tareas.

En cuanto a cuestiones de aprendizaje relacionado con la interculturalidad, para los estudiantes de la UB era un pilar porque «como tradicionalmente se trabaja poco la interculturalidad en el aula, pensamos que sería muy útil trabajar ese aspecto». Es por este motivo que en su proyecto 2.0 fuera el principal objetivo de aprendizaje. Ahora bien, dos de las participantes de la RUG opinan que ahora saben que los no todos los españoles hacen siesta, una que el horario de las discotecas se parece al de Holanda y AKAR, a la que le gusta mucho Barcelona, afirma no haber aprendido nada:

EAR Si, porque no sabía algunas cosas, por ejemplo que españoles no hacen siesta. Y que los horarios de discotecas y bares son más o menos lo mismo como en Holanda. Yo pensaba que eran más tardes.

AKAR En realidad no he aprendido algo que no supiera ya. Pero es que tengo muchos amigos españoles y también me quedé con ellos y sus familias. Así que ya he experimentado la cultura española.

ATAR: Sí nuestra tarea fue investigar las diferencias culturales entre España y Holanda. La mayoría de las diferencias culturales ya sabía pero sobre algunos ha cambiado mi opinión. Por ejemplo creía que todos los españoles hacen una siesta y ahora sé que no es la verdad

Es decir que se ha podido romper con algún estereotipo en el caso de dos participantes pero parece que las cuestiones tratadas quedaron en un plano algo superficial.

En cuanto al desarrollo de competencias digitales, EAR habla de la parte técnica pero no de la comunicación y ATAR y AKAR, al igual que DOR y ROR, entienden que la pregunta gira en torno a si las aplicaciones que han usado están en español:

EAR: No, no he mejorado la competencia digital especialmente. Pienso que nuestra generación ya sabe mucho sobre cosas digitales;)

AKAR: No mucho. Solamente en el grupo de Whatsapp hablábamos en Español pero YouTube y iMovie están en holandés.

ATAR

No porque las programas para hacer un vídeo siempre son en holandés, solo en nuestra app usamos el lenguaje español.

Por lo tanto, de nuevo ha pasado desapercibido este objetivo de aprendizaje.

Por su parte, el grupo de participantes de la UB destaca los siguientes aprendizajes:

nos costó entender un principio que es esencial en la telecolaboración, según hemos podido comprobar: la repetición e insistencia por parte del profesorado. En un aula se debe repetir hasta la saciedad para que el alumno entienda. En un proyecto de telecolaboración se debe repetir muchísimo más: la información en correos electrónicos, la nube, WhatsApp, etc. tiende a ser más caduca porque el alumno está más disperso y haciendo más de una cosa a la vez cuando está leyendo la información y, por consiguiente, el profesor debe ser mucho más insistente en repetir información y plazos de entrega. En el aula, el alumnado está más imbuido en la situación de aprendizaje y tiende a estar menos disperso; a distancia, la información se disipa y, además, cuesta más de recuperar. Al principio del proyecto tendíamos a enfadarnos porque algunas alumnas o bien no respondían o bien no respetaban el plazo fijado por el cronograma. Si hubiéramos sido más insistentes en este aspecto, como hicimos posteriormente cuando nos dimos cuenta de que era esencial, habríamos evitado algún problema. Creemos que si vamos a trabajar más con un proyecto de estas características no nos volverá a pasar esto. Tercero, el componente afectivo es esencial en la telecolaboración. Consideramos que se debe trabajar con materiales que favorezcan la implicación del alumnado, y que resulten de interés personal, amenos y divertidos, para favorecer su motivación. Además, la comunicación por WhatsApp ha desempeñado un papel importante. A pesar de las repeticiones y de la insistencia en las entregas, el uso de emoticonos, compartir fotos, etc. crea un ambiente más distendido en el grupo de trabajo.

Así pues, han aprendido la necesidad de una comunicación más cercana que ellos relaciona con la insistencia (*el profesor debe ser mucho más insistente en repetir información y plazos de entrega*) y el componente afectivo en relación a el tipo de actividades y materiales y en la comunicación (*el uso de emoticonos, compartir fotos, etc. crea un ambiente más distendido en el grupo de trabajo*).

Parece que las conclusiones respecto a la necesidad de repetir instrucciones y recordar plazos de entrega va encaminada con respecto a sus compañeras, ya que estas valoran de forma muy positiva poderse comunicar por WhatsApp para estas cuestiones:

EAR: Con ellos, tenemos un grupo en whatsapp todos juntos y eso funciona bien también. Pueden recordarnos con citas o deadlines. También nosotros podemos preguntar cosas a ellos cuando no entendemos algo.

AKAR: Tenemos un grupo de WhatsApp todos juntos en el que podemos recordar el uno al otro de los deadlines.

Respecto a cómo fomentar la participación de los miembros de la RUG, ATAR nos vuelve a dar una pista interesante: la falta de participación está tan relacionada con los tiempos de habla de los profesores en formación como con los fallos técnicos.

ATAR:

«¿Te has sentido cómodo/a durante los encuentros? Explica por qué sí/no.»

Sí pero a veces quiería decir eso pero no fue posible porque los compañeros de Barcelona dijeron mucho. *[sic]*

De hecho AKAR menciona la cuestión de los silencios incómodos. En el vídeo grupal para corregir las preguntas para las entrevistas, hay 10 minutos en los que los participantes de Barcelona bromea y cantan como una forma de superar la frustración que les producen los problemas técnicos y la espera para que todo el mundo se conecte. No sabíamos cómo lo habían podido interpretar sus compañeras, pero parece que no les resultó molesto. AKAR lo interpreta como una necesidad para que no se produjera silencio:

AKAR: A veces me sentí incomodo porque había retraso del sonido y todos hablábamos al mismo tiempo. Porque nadie quería silencias incomodas
Para mi lo más importante de este proyecto es que estamos hablando mucho en castellano con los profesores y también durante la entrevista.

EAR acepta el humor como una estrategia docente que favorece que se sienta cómoda:

EAR: Me he sentido cómoda durante los encuentros, porque los estudiantes de Barcelona nos ayudaron bien y explicaron las tareas en una manera graciosa.

En conjunto, a pesar de las dificultades de los profesores en formación para entender las dificultades de comunicación con las que se encontraban su compañeras, parece que todos valoran de manera positiva la relación y el trabajo realizado. No podemos terminar este apartado sin retomar en la Figura 53 la última participación de EAR en el grupo de WhatsApp:

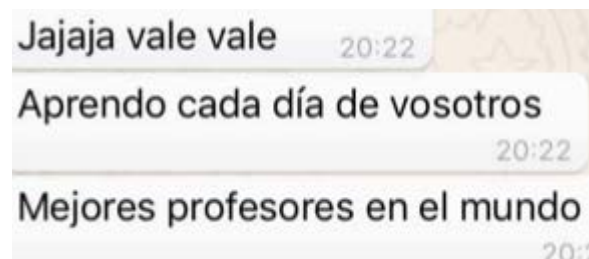


Figura 53. Valoración de EAR a sus compañeros

Aunque hasta ahora hemos intentado contrastar las reflexiones por parejas para entender mejor cómo se habían interpretado los posicionamientos y cómo se valoran las actividades propuestas, tras los detallados análisis que hemos realizado, nos sentimos en la necesidad de reflexionar sobre esas cuestiones que parecen comunes a todas las parejas.

Dedicamos el siguiente apartado a reflexionar sobre las presencias adoptadas y su interpretación.

7.8 Expectativas incumplidas respecto al posicionamiento del interlocutor

Parece que todos los participantes de la UB coinciden en haber detectado cierta falta de motivación por parte de sus compañeros holandeses en algún momento del proyecto. Si bien hay un desequilibrio en los créditos que el proyecto de telecolaboración tiene para cada grupo de participantes, vemos que las actividades se realizan por parte de ambos grupos de

manera satisfactoria en términos de compleción de tareas y alcance de objetivos generales. Así que nos preguntamos si puede haber más motivos para esta impresión de desmotivación.

Además, los participantes de la UB parecen indicar que la relación ha sido cordial y adecuada pero destacan una falta de complicidad (PAU) o de confianza (SOU y CEAU). El reflejo de estas percepciones está en una mayor presencia social en las profesoras en formación en la mayoría de los casos (véase sección 7.2.1). Aunque se debe tener en cuenta que, exceptuando PAU en las Tareas 1 y 2, el tiempo de habla de los nativos es mayor así como el número y longitud de intervenciones por WhatsApp. Por su parte, los miembros de la RUG no parecen tener problemas por el desarrollo de las relaciones y remarcen la cordialidad y amabilidad como un valor positivo.

Así pues, es posible que los profesores en formación estén acusando la falta de presencia social de sus compañeros por una expectativa de posicionamiento social especialmente con más elementos afectivos y cohesivos. La aparición de estos elementos pueden resultar ser necesaria para la adecuada percepción del desarrollo de las actividades puesto que los participantes holandeses destacan la amabilidad de sus compañeros como factor positivo sin mencionar carencias en este posicionamiento. Así que parece ser un paso principal procurar fomentar esos vínculos afectivos y cohesivos mediante las tareas.

Otra cuestión relevante es el tiempo de respuesta. En muchas ocasiones el hecho de que se tardara en responder un mensaje o se dejara de responder, especialmente en WhatsApp, puede tener relación con ese dilema entre el posicionamiento social y el docente- cognitivo.

Finalmente, muchas ocasiones los profesores en formación se debaten entre un posicionamiento social y uno docente, particularmente en sus comunicaciones por WhatsApp. Parece que en concreto cuestiones de Enseñanza directa como la corrección o la explicación de cuestiones lingüísticas resultan particularmente comprometidos. Y de hecho, si observamos la Tabla 13 con los porcentajes de las categorías de la presencia docente, Enseñanza directa tiene unos porcentajes más bajos que los de gestión.

Contrariamente a este hecho, los alumnos de la RUG agradecen correcciones y feedback y echan de menos más trabajo lingüístico. Además, vimos que algunos participantes holandeses tienen más dificultades para comunicarse. DOR es capaz de hacer que su compañera adopte un posicionamiento docente mientras que AKAR y ATAR, simplemente

realizan las actividades y dejan que el peso de la interacción recaiga en los nativos. Parece que esas dificultades en la interacción van acompañadas de un posicionamiento docente con mayor peso en la Facilitación de la interacción y que ésta ayuda a los no nativos a comunicarse satisfactoriamente. Podemos plantear que una mayor guía a los profesores en formación para aprovechar las posibilidades de los canales de comunicación usados podrían ayudarles a redireccionar este tipo de problemas.

A lo largo de este extenso capítulo hemos procurado analizar de manera pormenorizada la aparición, negociación o modulación de las presencias en los participantes del proyecto de telecolaboración. Así mismo, procuramos explicar la interpretación y expectativas que los participantes de la UB demuestran respecto al posicionamiento de los compañeros holandeses. Con esto terminamos el capítulo del análisis y damos inicio a la discusión de los datos expuestos hasta el momento.

Capítulo 8: Discusión

Dedicamos este capítulo a la discusión de los análisis expuestos en el capítulo 7 y los contrastamos con otros estudios que nos pueden dar visiones parecidas o de contraste a los datos recabados en esta investigación.

La división del capítulo corresponde a cada una de las tres presencias: social, docente y cognitiva. Dentro de cada presencia procuramos dar explicación a los patrones de aparición observados, la relación que se da entre ellas, a la importancia de cada presencia en nuestro estudio y cómo fomentar aquellas categorías que parecen relevantes según nuestro análisis.

Finalizamos este capítulo con una reflexión destinada a la importancia de la negociación de las presencias en la interacción y a la capacidad de los interlocutores de adaptarlas al contexto.

8.1 La presencia social

Las diferencias personales y contextuales que ha dejado al descubierto el análisis cuantitativo resultan reveladoras. Aunque la frecuencia de aparición de la PS parece estar determinada a nivel individual por cuestiones afectivas según vimos en las secciones 7. 6. 6 y 7. 7. 7, también se ha visto que está determinada en gran medida por el objetivo de las tareas. Así pues las propuestas didácticas pueden fomentar la aparición de la PS y, posiblemente, el fomento de determinadas categorías de la misma. En las siguientes secciones exploramos esta cuestión.

8.1.1 Patrones de aparición de la presencia social

Arnold y Ducate (2006) afirman: *«it is interesting to note that social presence behaviors made up the majority of online activity»* (p. 56). Esto no es así en nuestro caso puesto que esta presencia se dio de manera remarcable en la Tarea 1, la que tiene el foco más social. También destacó en Tarea 3 en el caso de la pareja 1. En este caso, PAU tenía muy

clara la actividad y cabe pensar que, de haberse realizado esta tarea en las otras parejas con más tiempo y si los profesores en formación hubieran mantenido como objetivo el fomento de la interacción, habrían cambiado los porcentajes de presencias de forma generalizada. Las diferencias entre nuestro estudio y el de Arnold y Ducate (*ibid*), pueden deberse precisamente a la tipología de las tareas. Mientras que estos autores analizan únicamente foros de discusión en los que los participantes procuran dar sentido y extraer conclusiones sobre los contenidos teóricos de un curso, es decir, una sola tipología de tarea, en nuestro caso, estamos analizando 4 tareas con objetivos diferentes.

Así pues, la frecuencia de la presencia social está determinada en gran medida por los objetivos de la tarea. Ahora bien, gracias al análisis cualitativo micro sobre la aparición de las presencias se pudo observar que dicha presencia constituye el marco de la interacción, siendo obligada al principio y final de la interacción, especialmente en Speakapps y en menor medida en Whatsapp, en donde la despedida no es obligada.

También hemos visto que es necesaria a lo largo de la interacción para que los interlocutores interpreten cierta naturalidad en la comunicación, como descubrimos analizando la manera de interactuar de la pareja B, más propia de un discurso de aula tradicional en la que:

- el nativo adquiere «un papel predominante en la interacción» y «actúa en la interacción con un *script* determinado por sus suposiciones sobre el conocimiento de su interlocutor» (González, 2001, p.112)
- y los turnos de palabra se organizan siguiendo un esquema *iniciación-respuesta-evaluación* o en ocasiones similares a una entrevista «en la cual un hablante pregunta a su receptor una determinada información y este último se dedica únicamente a responder, sin realizar una pregunta similar al hablante (Batlle, 2015, p. 99)

Finalmente, también hemos visto que es la presencia marcada puesto que tarde o temprano e independientemente de los participantes, los objetivos de la interacción o el contexto en el que esta se produce, la presencia social termina por aflorar. Se hizo particularmente evidente en la interacción entre MOU y EAR para la resolución de la Tarea 2 en la que el participante nativo se encontraba en una situación personal delicada y debía

resolver la tarea en el menor tiempo posible pero aún así, en dos ocasiones acabó posicionándose en la presencia social iniciando secuencias no destinadas a resolver la tarea. Como contrapunto, tenemos las interacciones de las parejas B y C en las que ambos participantes nativos se muestran insatisfechos por el modo en el que se desarrollan estas interacciones puesto que parecen tener como único objetivo resolver las actividades.

A pesar de los patrones generales que acabamos de describir, la presencia social se dio en nuestro caso de manera mayoritaria en los participantes de la UB quienes también ostentan, en general, mayor tiempo en el turno de habla (videochat) y mayor número de intervenciones en todas las tareas (WhatsApp). Este mayor tiempo de habla responde al hecho de ser nativos y porque en dos de las actividades el objetivo para estos profesores en formación es aportar información o feedback a sus compañeros no nativos (Tareas 2 y 4, respectivamente).

La categoría con mayor frecuencia de indicadores en la presencia social es Comunicación abierta es decir, aquella encaminada a la estructuración de la interacción. En segundo lugar, se dan indicadores de Comunicación afectiva, especialmente vinculada con acciones de apreciación, expresión de emociones y humor. Finalmente, la frecuencia de indicadores de Comunicación Cohesiva es muy baja con respecto a las otras dos especialmente en una participante, CGAU. Esto supone una nueva diferencia con Arnold y Ducate (2006) para quienes la Comunicación afectiva es la categoría más baja dentro de la presencia social. Además, en nuestro caso las frecuencias de Comunicación afectiva y cohesiva son mayores para los participantes de la UB en las parejas 1, A y C. El caso de la pareja 3 es curioso porque se dan más ocurrencias en ambas categorías en ROR que en CGAU, concretamente 22 CGAU- 24 ROR para Comunicación Afectiva y 2 CGAU- 22 ROR para la Comunicación Cohesiva.

Esto indica que la presencia social también se ve influida por cuestiones, al menos, a nivel institucional e individual (O'Dowd y Ritter, 2006). En el primer nivel, puede tener relación con las diferencias en cuanto a objetivos específicos de los grupos de ambas universidades y a la diferente percepción de sus roles dentro de la interacción. A nivel individual, puede deberse a factores emocionales que vamos a detallar más en la siguiente sección.

8.1.2 La importancia de la presencia social

La satisfacción que demuestran los participantes respecto a la relación con sus compañeros es desigual. Los profesores en formación, especialmente las participantes del grupo 123, reiteran la falta de confianza y de vínculos afectivos, relacionados ambos con las categorías de Comunicación afectiva y Cohesiva. Contrariamente, los participantes de la RUG no dan señales de insatisfacción al respecto.

Estas diferentes perspectivas sobre la relación establecida pueden deberse a varios motivos no excluyentes. Para empezar, el modo en el que realizan las reflexiones los participantes de ambas universidades es diferente. Mientras que a los profesores en formación se les pide una reflexión individual y abierta al final de la primera fase del proyecto, a los participantes de la RUG se les piden reflexiones guiadas a partir de preguntas. De estas preguntas, en solo dos podemos obtener información sobre la relación con sus compañeros: «¿Tenéis cosas en común con tu compañero de telecolaboración?» (en la reflexión 1, Anejo 2) y en segundo lugar, «¿Te has sentido cómodo en los encuentros?» (en la reflexión 1, mismo anejo). Así pues, no existen preguntas encaminadas a la valoración de la relación establecida con los compañeros. Por ese motivo, los alumnos de la RUG expresan que la relación ha sido amable y cordial pero no llegan a expresar si les ha parecido satisfactoria. Por otro lado, es notable cómo todos los alumnos de la UB valoran la relación establecida con sus compañeros no nativos en la reflexión para la primera parte del proyecto (excepto MOU). Así pues es posible que los profesores de la UB al dar instrucciones sobre cómo llevar a cabo la reflexión, de manera inconsciente, hubieran dado énfasis a la valoración de la relación establecida. Ahora bien, también podría ser que las expectativas sobre el desarrollo de la comunicación fueran diferentes en ambos grupos.

Nos preguntamos si podrían deberse a modos de comunicar determinados culturalmente, «social patterns of communication» (Belz, 2002), y que la falta de competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) en los alumnos unidos a una falta de competencia comunicativa multimodal haya desencadenado fallos en la comunicación en el presente proyecto de telecolaboración. Aunque no rechazamos que esta cuestión sea causa de algunos

malentendidos, los datos que tenemos no nos llevan en esta dirección. Los estudiantes de ambas universidades parecen satisfechos en relación a la cortesía y a la cordialidad y no se señala ninguna fricción en relación a la cortesía percibida. Con los datos que tenemos y, puesto que el grupo de estudiantes de la RUG no se detiene a valorar explícitamente la relación establecida con sus compañeros, no sabemos si la falta de vínculos afectivos y cohesivos es cultural y específica a el grupo de nativos o es percibida por ambos grupos.

No obstante, en otro nivel, vimos (sección 7.6) dos casos de malentendidos que parecen estar relacionados precisamente por el posicionamiento de uno de los interlocutores y cómo éste puede condicionar la forma de interpretar el posicionamiento de la pareja. Es decir, en momentos específicos de la interacción hemos visto cómo dos estudiantes de la UB, PAU y SOU, reaccionan ante sus interlocutores malinterpretando las preguntas o comentarios porque parecían leerlos desde un marco docente que distorsionaba la forma de entender a sus compañeros.

Desde el punto de vista de los estudiantes de ELE es posible que su propio posicionamiento cognitivo haya afectado al modo en el que interactuaban con sus compañeros esperando de los nativos la dirección y la distribución de los turnos de habla. Por ello, no hacen uso de preguntas destinadas a mantener y fomentar las relaciones sociales en el caso de ATAR en la resolución de la Tarea 1, ni siquiera cuando la tarea lo pide. Satar (2015), en su estudio sobre la presencia social en la interacción entre estudiantes de inglés lengua extranjera interactuando en videoconferencia, concluye que este tipo de preguntas se interpretan como el deseo de continuar la conversación y prolongar el contacto, implican interés genuino por el otro y ayudan a establecer lazos de intimidad y cercanía e igualan la jerarquía entre ambos interlocutores. Por ello podemos deducir que la falta de estas preguntas puede haber afectado a la percepción de los estudiantes de la UB.

Otra cuestión relacionada con la presencia social es que en algunos estudiantes aparece la incomodidad y el rechazo por tener que interactuar en medios digitales y con personas desconocidas, es decir, existen factores afectivos a nivel individual pueden ser determinantes. ATAR y CGAU muestran en sus reflexiones sentimientos negativos respecto a la experiencia e intimidación tanto por el medio como, en el caso de CGAU, por la amenaza a su imagen como docente. Esta incomodidad se ve reflejada en el análisis cualitativo en el que

se observa que CGAU solo participa en WhatsApp usando indicadores de PS cuando es necesario para la consecución de la tarea pero no se detectan estos indicadores cuando el objetivo es organizarse ni da pie a conversación al margen de las tareas. Además, CGAU solo presenta 2 ocurrencias de PS en la categoría de Comunicación Cohesiva por lo que la percepción de la distancia entre ella y su compañero es grande.

Esta manifestación es congruente con Hampel *et al*, (2005) en su estudio sobre el uso de Lyceum Voice Groupware en el que los participantes no llegaban a verse las caras puesto que interactuaban por voz y audio y, aún así, algunos participantes demostraban su incomodidad por tener que interactuar con personas desconocidas. Es decir, actitudes inherentes a la personalidad de cada individuo influyen de manera determinante a la hora de adoptar un posicionamiento determinado en la interacción. Satar (2015) respecto a cuestiones individuales en el posicionamiento docente concluye:

it appears that each learner projects his/her own presence differently and perceives the relative importance of each component differently. Learner variation also exists in how each participant interprets the social presence projected by others. The findings also imply that social presence is not a constant and fixed quality, but is dynamic and co-constructed during interaction (p. 498).

Como vemos, estos resultados concuerdan con las manifestaciones de Garrison y Anderson (2010) respecto a la presencia social: es la presencia que cohesiona a la comunidad de aprendizaje y mantiene abierta la comunicación y por ende da pie a que surja la presencia cognitiva. No obstante, resulta complejo evaluar cuál es el nivel óptimo de PS que indican estos autores. Vimos que cada pareja negociaba sus presencias de manera particular. Concluimos que el nivel óptimo parece depender más bien de la categoría que perciben los participantes como adecuada al contexto educativo, al interlocutor y al alcance de los objetivos de aprendizaje.

En cualquier caso, en nuestro estudio, las muestras de insatisfacción van dirigidas a la falta de confianza y compromiso, es decir que la categoría de Comunicación Cohesiva podría ser determinante para la satisfacción de los participantes respecto a la relación establecida.

Nótese que MOU y EAR, que son los participantes que mostraron mayor satisfacción en su relación y en el desarrollo de las actividades así como mayor sintonía, presentan unas ocurrencias similares en lo que respecta a Comunicación cohesiva: 38 MOU - 36 EAR. Así pues, esto apunta a que proyectos similares a RUG-UB podrían beneficiarse de un aumento en la frecuencia en la que los participantes dan muestras de presencia social dentro de la categoría de Comunicación cohesiva.

8.1.3 Fomento de la categoría Comunicación cohesiva

Llegados a este punto, se abre la pregunta de cómo trabajar el refuerzo de vínculos en futuras ediciones. En sus reflexiones, los profesores en formación remarcaban la necesidad de más tiempo para conocerse mejor y establecer vínculos más fuertes. Satar (2010) concluye que:

time was an indicator of SP but not a direct predictor. Participants felt closer and more familiar as they spent more time together. In time, they were able to predict each other's reactions. However, there was no simple pattern in SP development over time. (p. 346)

Podría ser que en caso de poder alargar el proyecto de telecolaboración, los interlocutores desarrollaran vínculos. Sin embargo, los diferentes calendarios y marcos institucionales pueden hacer esta propuesta inviable. Es probable que sea más factible indagar e incidir en los patrones de desarrollo de la PS. Como indica Satar (*ibid*), éstos son complejos, no obstante pensamos que algunas acciones puede favorecer estos procesos.

Está claro que se debe proveer a los profesores en formación con herramientas para interpretar adecuadamente el posicionamiento social de sus interlocutores. Suponemos que, si los profesores son más conscientes de ese posicionamiento, podrán valorar mejor la relación que se está estableciendo con sus compañeros y buscar oportunidades para potenciar esa presencia por ambas partes. Por ejemplo, podrían fomentar la reciprocidad, característica que Satar (*ibid.*) señala como elemento clave para alcanzar una identidad social positiva. También, les permitiría fomentar de manera directa (mediante instrucciones) o indirecta (haciendo de

modelo) que sus interlocutores no nativos hagan preguntas o mantengan ciertas interacciones no centradas únicamente en la tarea.

Además, gracias a las posibilidades de la CMC, existe un registro de las interacciones por lo que a posteriori pueden analizarse aquellos malentendidos que puedan producirse y reinterpretar las pistas sobre el posicionamiento de sus compañeros.

Pero quizás la concienciación no sea suficiente. Ya vimos (sección 7.7.15) que CEAU sí había valorado adecuadamente el posicionamiento social de su pareja pero aún así le había faltado establecer vínculos de confianza más fuertes.

Es posible que una de las claves pueda estar en una cuestión que no se explora en este estudio por estar fuera de sus objetivos: el humor y el juego. Von der Elme *et al* (2001) remarcan en un estudio dedicado a analizar el desarrollo lingüístico en MOO que el juego promueve el establecimiento de vínculos que hacen de los entornos virtuales un lugar seguro para experimentar con el lenguaje. También Salmon (2012) menciona la necesidad de proponer *e-tivities* para fomentar el aprendizaje en línea. Estas actividades tienen como característica el juego y la motivación. El reiterado uso del humor en el grupo ABC y también en un miembro del grupo 123, ROR, nos hace pensar que la incorporación de lo lúdico dentro de la planificación del proyecto de telecolaboración podría ayudar a bajar filtros afectivos, a relajar tensiones y a establecer vínculos de confianza y complicidad. Esta cuestión podría ser una interesante nueva vía de estudio para futuras investigaciones.

En resumen, si bien se han dado altos porcentajes de presencia social, relacionados a tareas en la que ambos interlocutores tenían un objetivo social se detecta la necesidad de ayudar a los profesores en formación a interpretar el posicionamiento de sus compañeros y a promover mayor aparición de elementos afectivos y cohesivos que aumenten la satisfacción de los interlocutores en cuanto a la relación establecida. Contamos con dos herramientas para hacerlo: en el diseño de las tareas, mediante la explotación de lo lúdico y el alcance de objetivos comunes; y también mediante la reflexión continua de los profesores en formación para guiarlos en su interpretación respecto al desarrollo de las interacciones.

Hemos empezado hablando de la presencia social porque es la base de la interacción, no obstante, puesto que la mitad de los participantes del proyecto son profesores en formación

y tienen objetivos propios relacionados con el desarrollo de competencias docentes, pasamos a discutir en el siguiente apartado sobre la presencia docente.

8.2 La presencia docente

La presencia docente se da de manera característica entre los profesores en formación y los estudiantes de ELE. Como era de esperar, los segundos adoptan este posicionamiento principalmente para organizarse y gestionar las actividades. En cambio, los profesores en formación presentan preferencias en las categorías de su posicionamiento docente que pueden deberse a los objetivos de las tareas, su percepción sobre las dificultades del interlocutor no nativo o características individuales.

En las siguientes secciones describimos con más detalle los patrones de aparición de dicha presencia, su importancia en la interacción y qué categorías resulta relevante fomentar.

8.2.1 Patrones de aparición de la presencia docente

El grupo de alumnos de la UB, por su condición de nativos y profesores en formación de lengua y cultura hispana, tienen tendencia a asumir estos roles docentes reflejados en un frecuente posicionamiento docente. De hecho, vimos en el análisis cuantitativo (sección 7.1) cómo la presencia docente es, sin excepciones, la que presenta mayor frecuencia en los 4 participantes de la UB.

En las reflexiones quedó claro cómo estos participantes muestran diferentes grados de comodidad con esa presencia docente. CGAU, por un lado, se mostraba absolutamente reacia a cambiar el posicionamiento mientras que a CEAU en ocasiones le costaba adoptarlo incluso cuando era necesario para poder mantener la conversación. SOU por su parte adoptaba un posicionamiento docente en la primera fase del proyecto de telecolaboración en contra de lo que esperaba puesto que las tareas y el contexto de enseñanza a adultos le sugerían una interacción más activa por parte de su compañera. Además, ciertas acciones típicamente docentes como dar instrucciones o corregir le suponían un problema. El posicionamiento de PAU estaba muy condicionado por la tarea. En la Tarea 1 su compañero acaba forzando en diversas ocasiones un cambio de la posición social a la docente. En la Tarea 3, es la única

participante de la UB que mantiene mayor frecuencia de posicionamiento social. Frente a esto en las Tareas 2 y 4 se posiciona preferentemente como docente y parece sentirse cómoda. MOU, por su parte, no muestra ningún tipo de dudas respecto a su posicionamiento aunque observamos algunos cambios algo bruscos de posicionamiento social al docente en el contexto particular de una interacción llevada a cabo en un momento difícil para él (Tablas 18 y 19, p. 188, 189).

Sin embargo, a pesar del frecuente posicionamiento docente en los participantes de la UB existen vacilaciones respecto a cuándo y cómo adoptarlo, especialmente en la primera parte del proyecto de telecolaboración. Estas dudas parece incrementarse en PAU y JAU cuando el canal a través del cual están interactuando no ha sido diseñado con fines académicos, en referencia a WhatsApp. Ahora bien, según nuestros datos esta presencia es importante, según discutimos en la próxima sección.

8.2.2 La importancia de la presencia docente

Para Garrison y Anderson (2010) la presencia docente es fundamental porque regula la situación de aprendizaje y favorece la creación del clima adecuado para que se dé aprendizaje. García Cabrero *et al* (2008, p. 16) por su parte determinan que la PD es necesaria para que los alumnos se detengan en las categorías de Exploración e Integración antes de llegar a la de Resolución. Más aún, Swan (2001) menciona que la interacción con los profesores fomenta la percepción de aprendizaje por parte de los alumnos.

En nuestro estudio, como vimos en las reflexiones de los participantes holandeses, éstos valoran positivamente la corrección explícita y las explicaciones de lengua y cultura. Si hay una queja al respecto, esta se centra en no tener suficientes pistas para corregir los errores en la Tarea 2 y no encontrar un foco en la lengua en el proyecto 2.0 (una crítica de ATAR).

Esta petición de los alumnos holandeses coincide con Vinagre y Muñoz (2011) que afirman que tanto las acciones de corrección explícita como las de *remediation*⁴⁴ parecen ayudar a la precisión lingüística. Recordamos que en aquellas conversaciones destinadas a aportar feedback, las correcciones se dan con muy poca explicación del error y sin ninguna

⁴⁴ es decir, aportar información suficiente para que el no nativo corrija el error

oportunidad para que los compañeros puedan corregir sus errores, algo que reconoce el grupo ABC en su reflexión final.

Vale la pena cuestionarse por qué a los participantes de la UB les resulta complejo asumir el posicionamiento docente. Ware y O'Dowd (2008) concluyen que para que se dé atención a la forma en el feedback, éste tiene que requerirse de manera explícita en el diseño de las tareas de telecolaboración, está claro que en nuestro caso, esa explicitación estaba en los objetivos de las Tareas 2 y 4, mientras que en las Tareas 1 y 3, este puede haber quedado supeditado a otros objetivos. A esto, se añade la creencia de que la presencia docente inhibe la participación de los no nativos, algo que quedó muy claro en las reflexiones de JAU (p. 258) y SOU (p. 283).

Este tipo de ideas se ven apoyados por estudios como el de Ene *et al* (2005), en el que se afirma que los estilos de corrección del profesor percibidos como directos resultan en una menor participación de los estudiantes por temor a ser corregidos. En este estudio incluso se menciona la valoración negativa de una alumna señalando su ansiedad puesto que la profesora estaba «*waiting for me to make a mistake*» (*ibid*, p.629). No obstante, en este estudio no se tienen en cuenta factores que a la luz de nuestros datos parecen relevantes. Para empezar, en la investigación que mencionamos se anula la posibilidad de la presencia social, que como hemos visto, es un importante modulador del discurso y por otro da pie a mucha negociación de significados. Los alumnos trabajan en chat en la misma aula que sus compañeros y profesoras y se menciona cierta interacción cara a cara: «*Although the students were not supposed to talk to each other in person, they sometimes did. Some students also availed themselves of online dictionaries while chatting*» (*ibid*, p. 608). No sabemos en qué consiste esa interacción, quizás estén haciendo algo de negociación de significados, o ayudándose con las tareas, en otras palabras, aportando o recibiendo andamiaje. A pesar de la importancia de esas ayudas entre compañeros, o de la búsqueda autónoma de recursos para comunicarse o simplemente de llevar a cabo cierta interacción social que fomente la cohesión del grupo, parece que las investigadoras las consideran negativas. De hecho, se considera negativo el tiempo de trabajo destinado a la interacción *off task* es decir, aquella que queda fuera de las instrucciones de la tarea a pesar de que llegan a mencionar que «*[going off task] could produce qualitative language*» (*ibid*, p.607).

A respecto del valor que mencionamos de este tipo de conversaciones, Meskill y Anthony (2015) recopilan estrategias de profesores de L2 con amplia experiencia en enseñanza a distancia. En su artículo, queda claro que los profesores más experimentados dan valor a las conversaciones al margen de las tareas, conversación de temas personales y destinados a la socialización, es decir, a esas interacciones en las que se adopta un posicionamiento social, y utilizan para fomentar la cohesión grupal, mientras que un profesor menos experimentado las sanciona.

Así pues, parece que el hecho de que se inhiba esta presencia social entre los alumnos puede ser perjudicial para un desarrollo óptimo de la interacción. Pero además, en el estudio de Ene *et al* (2005), las profesoras entran en los grupos de chat con un posicionamiento únicamente docente y no se contempla otro. Nos atrevemos a argumentar que es posible que ese posicionamiento monolítico sea el que perjudica la interacción y no la corrección en sí misma, cuestión que todos los alumnos de su propio estudio mencionan como algo positivo. Y este valor positivo a la corrección se corresponde con la competencia docente que Guichon (2009, p. 169) clasifica como «*competency of pedagogical regulation*» y considera una de las tres competencias clave para los tutores en línea a través de SCMC.

Guichon (*ibid*) menciona tres competencias específicas al tutor en línea en SCMC: *The competency of socio-affective regulation*, *The competency of pedagogical regulation*, *the competency of multimedia regulation*. La primera se refiere claramente a un posicionamiento social puesto que se refiere a la capacidad de establecer relaciones con los alumnos y mantenerlas a pesar de la distancia y la capacidad para crear una comunidad de aprendizaje. Las dos segundas competencias están relacionadas con un claro posicionamiento docente, el primero relacionado con la Gestión de las actividades y el segundo enfocado específicamente a la comunicación mediada por ordenador.

Más aún, Dejean-Thircuir y Manguenot, (2006) analizando los roles adoptados por profesores en formación de francés lengua extranjera en un intercambio escrito y asíncrono realizado con estudiantes de FLE australianos concluyen que se debe valorar la pluralidad de roles de los profesores:

L'alternance et/ou la superposition de ces rôles, qui se manifeste dans les registres de langue utilisés, peut être envisagée comme un chance pour les

Australiens confrontés à des types de discours plus variés qu'un unique discours professoral ou discours amical. (p. 8)

Podemos concluir entonces que resulta relevante para este tipo de proyectos ayudar al grupo de profesores en formación a reflexionar sobre qué posicionamiento adoptar y cómo la idoneidad de éste no depende del canal o de la tarea únicamente, sino del desarrollo de la interacción, de la negociación que se da entre los interlocutores para que esos posicionamientos sean dinámicos y se adecuen a las necesidades y objetivos de los interlocutores. Es decir, deben ser conscientes de que se estará cumpliendo con los objetivos del proyecto cuando todos los interlocutores sean capaces de cambiar su posicionamiento y surjan las tres presencias a lo largo de las interacciones.

8.2.3 Fomento de la presencia docente

Mencionamos (capítulo 3, p. 45) como Hampel *et al* (2005, p.26) señalan cómo la complejidad de aprender y enseñar en línea pueden resultar abrumadoras por la cantidad de variables que entran en juego en cada momento.

Sin duda, esa complejidad se ve reflejada en nuestros datos. Por ello, hemos concluido que los profesores en formación deben ser capaces de valorar el posicionamiento social y docente en su justa medida puesto que ambas presencias son relevantes para el adecuado desarrollo de la interacción en línea. También, como hemos visto, el posicionamiento que adoptan puede hacer que no sean capaces de interpretar el posicionamiento de sus compañeros de manera adecuada. Esto parece estar directamente relacionado con la «sensibilidad» que remarca Martín Peris (2008) como característica del buen docente de segundas lenguas. Así que será necesario que sean capaces de retomar el posicionamiento social de manera continuada. Además de favorecer la comprensión de la interacción en contextos determinados, es en este posicionamiento en el que surgen las mayores oportunidades de interacción, que es lo que sus compañeros no nativos más valoran, quizás porque es el momento en el que se provoca mayor negociación de significados.

Respecto a la presencia docente, además de permitir que surja de manera explícita, deben buscar el momento oportuno y explorar las posibilidades de comunicación que les brinda la CMC para hacerlo. Hemos mencionado anteriormente las competencias docentes propuestas por Guichon (2009). Este autor señala la importancia de desarrollar competencias digitales, no solo en el sentido más técnico sino también en el comunicativo. Vimos que, a pesar de ser una de las competencias clave en este proyecto de telecolaboración y común a nativos y no nativos, los primeros no hacen mención de estas cuestiones en su reflexiones. En éstas apenas encontramos mención al uso de los emoticonos (reflexión grupo ABC y PAU y JAU en la última conversación). Los no nativos, en cambio, no parecen haber entendido el concepto de competencia comunicativa digital que se usa en la pregunta de la última reflexión y bien podría ser que no hayan tenido presente este objetivo a lo largo del proyecto.

Los recursos que pueden explorar los profesores en formación, y por ende sus compañeros, son el chat de Speakapps para apoyar el canal visual. También pueden recurrir a una revisión de los vídeos grabados para elegir aquellos elementos que quieran trabajar en profundidad o para prepararse para dar ciertas explicaciones de lengua que quizás, por su condición de profesores en formación, no siempre están preparados para improvisar. Por otro lado, WhatsApp tiene otras posibilidades como responder a una intervención que nos permite recuperar hilos de manera sencilla.

Siguiendo con la CMC, los profesores deben explorar con una actitud más positiva cómo evitar los problemas de comunicación que son habituales en ciertos canales. Durante las videoconferencias son comunes ciertos retrasos y ruidos. Así pues, los participantes deben ser capaces de proponer soluciones que favorezcan la intervención de todos los interlocutores. Desde ser conscientes de que se pueden dar silencios que no van en contra sino a favor de la comunicación a utilizar estrategias como gestionar turnos de palabra, silenciar micrófonos, utilizar chats y otros canales de *backchannel*.

Retomando la cuestión de los tiempos y silencios, es oportuno que los participantes entiendan los motivos por los que se producen silencios o tiempos largos antes de proporcionar una respuesta. La mayoría de profesores en formación encontraron como factor negativo estos retrasos en la comunicación sin detenerse a valorar por qué se producían. Por un lado, estos silencios se pueden interpretar como la necesidad de los estudiantes de la RUG

de un tiempo más prolongado para responder adecuadamente porque esa respuesta puede ser cognitivamente más exigente para un no nativo. Especialmente si se les pide una respuesta larga por WhatsApp. Además, se puede reflexionar sobre cómo facilitar esas respuestas. Por otro lado, los profesores en formación podrán interpretar adecuadamente el posicionamiento social de sus interlocutores y la voluntad de seguir comunicando. Así pues, podrán valorar otras opciones diferentes a la desmotivación, y llegar a conclusiones como las de SOU: simplemente han olvidado responder. Una vez analizados los silencios que puedan darse, si se considera oportuno, se pueden establecer pautas de respuesta e instrucciones específicas sobre cómo responder.

Como vemos, todo apunta a una necesidad de mayor guía en la reflexión de los profesores en formación que les ayude a analizar sus creencias respecto a la práctica docente y el aprendizaje de segundas lenguas, acciones docentes como dar instrucciones, corregir y proveer apoyo a la comunicación. También necesitan comprobar empíricamente el efecto de su posicionamiento en contextos concretos. En otras palabras, proponemos llevar a cabo una metodología enmarcada en la práctica reflexiva (González y Pujolà, 2007; Guichon, 2009; Pueyo, 2016) que fomente la reflexión del docente en formación.

Todo ello repercutirá en la presencia cognitiva que pasamos a analizar a continuación.

8.3 La presencia cognitiva

El objetivo último de todo el proyecto RUG-UB es promover el aprendizaje. Nuestros objetivos abarcan diversos ámbitos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras asistidos por ordenador. En concreto, está el desarrollo de la interlengua de los hablantes no nativos. Mediante la interacción a través de diversos canales se busca aportar el máximo de oportunidades para que estos estudiantes participen de interacciones y mediante esta práctica desarrollen la competencia comunicativa en español. Además, se da un componente intercultural puesto que la mayoría de estudiantes no nativos pasará una temporada en España realizando un intercambio. Con la escritura colaborativa de un manual de supervivencia para estudiantes Erasmus y en el diseño de los proyectos 2.0 se anima al conjunto de los participantes a explorar estas cuestiones. El desarrollo de competencias

digitales también está en el centro del proyecto. No solamente en el limitado sentido de aprender a manejar diferentes herramientas web sino, especialmente, aprender a comunicar, compartir y colaborar a través de éstas. Finalmente, los participantes nativos deben enfrentarse a un nuevo contexto de enseñanza y aprender a enseñar a distancia a incorporando las TIC, primero mediante tres actividades programadas y finalmente con el diseño e implementación de una secuencia didáctica en la que la tecnología 2.0 juegue un papel central. Así pues, está claro que se darán amplios y diferentes procesos cognitivos a lo largo del proyecto, buena parte de los cuales resultan invisible para nosotros. A través de las reflexiones de ambos grupos de participantes, obtenemos una idea aproximada de qué procesos pueden haberse dado. Cabe pensar que otros, habrán pasado desapercibidos sin que ello reste valor al aprendizaje que se consigue con un proyecto de las características de RUG-UB.

En las reflexiones de los profesores en formación se abrían muchas preguntas sobre cómo proceder a través de la tecnología. La mayoría de estas dudas estaban relacionadas con el modo de corregir a los alumnos o el uso social o académico de las herramientas. En las reflexiones finales, se concluían algunas cuestiones, como la importancia de dar instrucciones claras, de recordar plazos, de mantener vínculos más estrechos con los compañeros, sobre la elección de las herramientas para trabajar, el modo de aportar feedback, etc. Vimos cómo en un principio el grupo ABC sentía una gran frustración porque sus compañeras no habían corregido todo lo que ellos les habían indicado, pero en la reflexión final se dan cuenta de que era una corrección demasiado extensa y que deberían haber focalizado en aspectos que sus compañeras pudieran haber resuelto solas. Así que puede decirse que por su parte ha habido un aprendizaje constante y relacionado con los objetivos.

Los alumnos no nativos también afirman haber aprendido gracias al proyecto y valoran las oportunidades de interactuar con nativos. No obstante, no valoran la puesta en práctica de competencias digitales, aunque sabemos que esa práctica se lleva a cabo. Tampoco parecen valorar el aprendizaje intercultural, probablemente porque está muy relacionado con tópicos o cuestiones socioculturales poco profundas como ocio y tiempo libre o trámites.

Ahora bien, en el presente análisis, si bien valoramos el aprendizaje global y la consecución de los objetivos, nos centramos en momentos concretos en los que

potencialmente puede darse ese aprendizaje o han quedado reflejados en los datos. Observamos a través de la interacción momentos en los que los participantes se centran en realizar una actividad que pueda promover el aprendizaje. Creemos que, puesto que es a través de la interacción que surgen dichos procesos, vale la pena describirlos y analizarlos en detalle. También somos conscientes de que, al interpretar la presencia cognitiva en relación a objetivos del proyecto abarcamos una gran cantidad de aspectos cuya temática difiere mucho entre sí. Veamos tema a tema, cómo se da la presencia cognitiva en la interacción.

8.3.1 Patrones de aparición de la presencia cognitiva

En nuestro estudio, la presencia cognitiva resulta ser la menor de las tres en cuanto a porcentaje de aparición y dentro de las categorías de la PC, la categoría de resolución es la menor.

Este aspecto no es de extrañar puesto que ya hemos discutido que la presencia cognitiva se da en el marco de la presencia social, por lo tanto es lógico que ésta aparezca antes y en mayor porcentaje. Además, hemos mencionado que la presencia docente parece fundamental para que se den procesos que van desde la reflexión metacognitiva o metalingüística a la negociación de significados pasando por las otras cuestiones relacionadas con los objetivos del proyecto: el desarrollo de la interculturalidad, el desarrollo de competencias digitales y el desarrollo de competencias docentes. Puesto que ese posicionamiento docente es vacilante porque estamos trabajando con profesores en formación, es lógico, pues, que la presencia cognitiva se dé en menor porcentaje en la interacción.

Dentro de esta presencia cognitiva, la negociación de significados por su visibilidad en la interacción es sin duda el tipo de acciones más comunes en las que aparece la PC. Hemos encontrado que esta negociación se centra fundamentalmente en encontrar la palabra adecuada o en comprender el significado de una palabra, es decir, en cuestiones léxicas.

Esto es consistente con estudios de negociación de significado en CMC, como Blake (2000) en el que se estudia la NS entre no nativos en dos cuatrimestres y se encuentra que en un 75% y un 95% en cada cuatrimestre las negociaciones se centran en cuestiones de léxico.

En nuestro caso, a pesar de que la mitad de los participantes son profesores en formación, apenas hemos encontrado negociación basada en cuestiones más complejas. Con esto nos referimos por ejemplo a elementos sociopragmáticos como desearle a alguien que se mejore cuando está enfermo (conversación entre CEAU y ATAR), quizás por no saber cómo cambiar de PS a PD de manera poco brusca. O cuestiones gramaticales como la elección del modo verbal, por poner un ejemplo significativo, ya que en varios participantes nativos y no nativos mencionan preocupación o dudas por el uso del subjuntivo. En concreto, EAR, MOU, CEAR, ATAR y DOR. Esto nos lleva a pensar que los nativos pueden evitar dar explicaciones de gramática de manera consciente o no, por no saber cómo llevarlas a cabo ni cuándo.

Es de esperar que los profesores en formación presenten dudas y vacilaciones de este tipo precisamente porque se están formando, ahora bien, puesto que el desarrollo de competencias docentes supone uno de los objetivos principales del proyecto de telecolaboración sería oportuno ver intentos por trabajar este tipo de cuestiones más allá de la corrección directa sin explicación. Además, esto podría satisfacer las expectativas que manifiestan los no nativos ante una falta de atención a la lengua. En este sentido, nuestro análisis parece confirmar que la presencia docente tiene relación con la presencia cognitiva.

Otros ámbitos englobados en la presencia cognitiva en este estudio tiene menor aparición no solo en la interacción sino también en las reflexiones.

También parece una cuestión relevante el hecho de que no queda tan claro cómo perciben y valoran la autonomía los participantes del proyecto en nuestro estudio de caso pero podría ser una percepción negativa. Esta duda parte de un participante, DOR, que presenta la mayor frecuencia de ocurrencias de posicionamiento cognitivo y da muestras de autonomía, por ejemplo, buscando en recursos. De hecho lo hace 11 veces en el conjunto del proyecto de telecolaboración, mientras que ROR lo hace una vez y el resto de compañeros de la RUG no lo hacen ninguna vez. A pesar de su capacidad de adoptar el posicionamiento cognitivo y de buscar respuesta a sus dudas, parece esperar un posicionamiento docente más claro por parte de su compañera PAU puesto que no se muestra satisfecho con el desarrollo entre ambos de la Tarea 2. Por su parte, las participantes PAU, JAU y CGAU en su reflexión final acusan en sus compañeros holandeses falta de *agency*, olvidando ésta es una característica construida colaborativamente y negociada tanto con el entorno como con los que rodean al individuo,

como dice Belz (2002, p.74). Como esta cuestión solo sucede en uno de los participantes del proyecto, no podemos extraer conclusiones firmes sin embargo, puede ser una cuestión que valga la pena profundizar en proyectos futuros.

Por otro lado, uno de los objetivos clave en este proyecto es el desarrollo de competencias digitales entendidas en su sentido más amplio. Desde luego se anima a los profesores en formación a explorar diferentes herramientas para promover el aprendizaje de ELE empezando por SpeakApps y WhatsApp pero abriendo las posibilidades de manera ilimitada durante el diseño y puesta en práctica del proyecto 2.0 que supone la culminación del proyecto de Telecolaboración.

Ya vimos que los participantes no nativos, en sus reflexiones habían interpretado la pregunta destinada a explorar este aspecto (Reflexión 4, pregunta 8) de manera errónea. O bien se centraban únicamente en el aprendizaje técnico, que no valoraban especialmente. EAR explica con un guiño que su generación sabe suficiente de estas cosas y ATAR dice que aunque había sido divertido hacer un vídeo, hubiera sido mejor centrarse en aprender español. O bien entendían que se esperaba que las herramientas utilizadas estuvieran en español. Ninguno de los alumnos tomó en consideración que la CMC difiere de la comunicación cara a cara y que, incluso, puede que haya características comunicativas determinadas por la cultura (competencia comunicativa intercultural, Byram, 1997, Hauck y Youngs, 2008, Belz y Müller-Hartmann, 2003, Hauck, 2010, Ware y Kramsch, 2005). Concluimos que es muy probable, que los participantes holandeses no tuvieran presentes este objetivo del proyecto y que cualquier intento por comunicarse mejor aprovechando la CMC haya pasado desapercibido.

En cuanto a los profesores en formación encontramos menciones en sus reflexiones sobre el uso de los emoticonos para hacerse entender mejor (PAU y JAU) y crear un ambiente más distendido (grupo ABC). También en la interacción encontramos un fragmento en el que MOU procura que sus compañeras no nativas entiendan los motivos por los que les piden compartir el vídeo que han creado en las redes sociales:

MOU

Cita 42:164

las tareas deben ser comunicativas. Deben tener un destinatario real. Esto es lo que se debe aprender: a hablar para que te enciendan [sic] los demás, no sólo para que te entiendan tus profesores, porque después de la universidad con quien tendréis que usar el español no es con los profesores, sino con la gente con la que os tendréis que comunicar pro [sic] diferentes motivos.

Y hablamos específicamente de aprendizaje porque vemos en la interacción usos interesantes de la CMC. Las parejas 1, A y C aprovechan el chat de SpeakApps para intercambiar enlaces y explorar webs e imágenes de manera conjunta. DOR utiliza el móvil para buscar palabras al tiempo que habla con sus compañeras haciendo gala de cierta capacidad multitarea, aunque su compañera JAU intenta evitar que lo haga. En los grupos de WhatsApp MOU y PAU aprovechan la multimodalidad del medio para compartir una imagen y un enlace a una imagen respectivamente con una finalidad social de crear cohesión en el grupo. Además, el uso de la CMC hace surgir vacilaciones que potencialmente pueden activar el aprendizaje.

SOU menciona cómo ha cambiado su manera de enseñar y se encuentra con que no sabe cómo corregir en este medio cuando cara a cara le resulta natural. PAU y JAU se preguntan sobre la validez de usar el medio.

Es decir que, a pesar de ciertas vacilaciones, hay por parte de los profesores en formación la voluntad por incorporar las TIC y aprovechar el potencial comunicativo de las mismas. Además, en la interacción final entre las parejas 1 y 2, vimos que estos participantes parecían disfrutar de un debate sobre el aprovechamiento del proyecto, las dificultades de comunicación y de enseñanza en línea y a través del uso de diferentes CMC. Es a partir de esta cuestión que nos atrevemos a sugerir modos de fomentar la presencia cognitiva.

8.3.2 Fomento de la presencia cognitiva en la interacción

Lo expuesto en relación a la presencia cognitiva nos conduce a pensar que el proyecto de telecolaboración se beneficiaría de alguna actividad conjunta en la que ambos grupos de participantes pudieran debatir sobre la comunicación en línea y otras competencias digitales.

Con dicha discusión se promovería un posicionamiento cognitivo en ambos grupos de participantes, ayudando a la vez a promover esos cambios de presencias que parecen beneficiosos para el desarrollo de la interacción y se potenciaría que los estudiantes de ELE incorporaran este objetivo en su concepción de los objetivos de aprendizaje del proyecto de telecolaboración.

Más aún, centrarnos esas competencias comunicativas digitales, podría a la vez, resolver la cuestión de la interculturalidad. Hemos visto que los temas tratados a nivel intercultural se centran en cuestiones algo superficiales en relación a la cultura y la sociedad. Hauck y Youngs (2008) tras analizar los motivos por los que se da una participación muy baja en el proyecto de Telecolaboración Tridem afirman:

the extent to which telecollaborative partners can draw benefit from the aforementioned key moments of cultural learning also depends on their current level of multimodal communicative competence that is their ability to make efficient use of the meaning making resources available to them online in order to engage in interculturally rich interaction. (p. 20)

Es decir, que si promovemos la competencia comunicativa digital, facilitaremos que los alumnos de ambas universidades exploren cuestiones de interculturalidad ligadas a los modos de comunicar y a las culturas de ambos grupos. Con ello, y a través de la interacción, los objetivos del proyecto de telecolaboración 2.0 se verían potenciados a gran escala. A la vez, podemos promover una igualdad en roles que podría fomentar la cohesión del grupo, lo que a su vez puede facilitar mayor confianza en los profesores en formación para posicionarse alternativamente en una presencia social y docente. Y con esto, cerramos el círculo de presencias en la interacción.

Una vez establecidas las relaciones y discrepancias los resultados de nuestros análisis entre sí y con la bibliografía relacionada, procedemos a exponer las conclusiones del presente trabajo.

Capítulo 9: Conclusiones

En el presente capítulo plasmamos de manera resumida las conclusiones a las que llegamos tras el análisis y la discusión de los datos. Respondemos a las tres preguntas de investigación mediante las cuales buscamos describir y analizar la aparición y negociación de las presencias social, docente y cognitiva en la interacción con el objetivo último de mejorar la experiencia de telecolaboración para todos los participantes con el foco centrado en los profesores de formación, puesto que buena parte del peso en la conversación y parte de la evaluación recae sobre ellos.

Este estudio sugiere que, para mejorar la experiencia en la participación en proyectos de telecolaboración entre estudiantes de español lengua extranjera y profesores en formación de dicha lengua meta, es importante que estos últimos tomen conciencia de las presencias social, docente y cognitiva que se adoptan en la interacción. Ello les permitirá interpretar adecuadamente las presencias que de sus los interlocutores y negociar o modular las presencias que se den en la interacción y, en última instancia, satisfacer las expectativas de sus interlocutores respecto a las presencias que adoptan. Sugerimos también que la práctica reflexiva podría ser el marco idóneo para fomentar la toma de consciencia por parte de los alumnos.

En el presente capítulo presentamos, en primer lugar, la síntesis de resultados respondiendo directamente a las tres preguntas que describimos y justificamos en el capítulo 5. Seguidamente describimos las implicaciones pedagógicas que se extraen de este trabajo. Posteriormente advertimos de las limitaciones de nuestra investigación y, finalmente, delineamos futuras líneas de investigación.

9.1 Síntesis de los resultados

Este trabajo se origina a partir de tres objetivos y sendas preguntas relacionados con las presencias social, docente y cognitiva en la interacción que recuperamos en esta sección. Como objetivos nos planteamos describir cómo se dan las presencias social, docente y cognitiva en la comunicación mediada por computadora que se genera en el marco de las tareas en un proyecto de telecolaboración entre estudiantes y profesores en formación como

lengua extranjera. En segundo lugar nos planteamos analizar la posible relación que manifiestan las tres presencias y, finalmente, analizar la relación entre las presencias y la satisfacción de los participantes respecto de su experiencia en el proyecto de telecolaboración RUG-UB.

Así pues, la primera pregunta que nos planteamos, y que pasamos a responder a continuación, es:

1. ¿Cómo se dan las presencias social, docente y cognitiva en la interacción llevada a cabo en las diferentes actividades de un proyecto de telecolaboración entre estudiantes y profesores en formación de ELE?

En primer lugar observamos que la frecuencia de aparición de las presencias está supeditada al diseño de las tareas en las que se enmarcan las interacciones. Durante la interacción para resolver la Tarea 1, que persigue un objetivo claramente social, se favoreció sistemáticamente el posicionamiento social (623 ocurrencias de PS, frente a 212 de PD y 197 de PC). En la interacción de la pareja 1, que desarrolló la Tarea 3 de manera más cercana a los objetivos de la tarea, fomentar oportunidades de CMC, también se favoreció este posicionamiento (56 ocurrencias de PS frente a 26 de PD y de 6 PC). En la interacción para realizar la Tarea 2, en la que los no nativos entrevistan a los nativos sobre cuestiones de cultura y sociedad se vio que las frecuencias de las tres presencias resultaban más equilibradas que en las otras tareas y es el único caso en el que la presencia cognitiva supera a la social (214 ocurrencias de PC frente a 195 de PS y 272 de PD). Finalmente, la tarea destinada a aportar feedback a los estudiantes de ELE sobre el desarrollo del proyecto 2.0, se da de manera destacada la presencia docente (313 ocurrencias de PD frente a 151 de PS y 32 de PC). Estas diferencias en la frecuencia de las presencias son las que nos llevan a afirmar que el diseño y objetivo de las tareas son determinantes de cara a la aparición de las tres presencias.

Las categorías de la presencia social más destacadas en el conjunto de las interacciones analizadas cuantitativamente son Comunicación abierta (1644 ocurrencias), en

mucha menor medida Comunicación afectiva (328 ocurrencias) y en tercer lugar, Comunicación cohesiva (210 ocurrencias).

En cuanto a la presencia docente existen diferencias relevantes entre los alumnos de ELE y los profesores en formación. Como es previsible, estos últimos adoptan el PD con mucha mayor frecuencia que sus compañeros holandeses. Aún así, en conjunto la categoría con mayor frecuencia de posicionamiento es la Gestión de las actividades (960), seguida de la Enseñanza directa (560) y, en último lugar, Facilitación de la interacción (321).

Finalmente, en lo que respecta a las categorías de la presencia cognitiva, las frecuencias de adopción son más altas en Activación (392) y se van reduciendo en Exploración (327), Integración (132) y Resolución (162). Cabe remarcar que en este caso, son los participantes de la RUG los que adoptan con mayor frecuencia la PC. Esto se debe a que, en la interacción, la negociación de significados es el más visible de los indicadores de PC.

Cabe remarcar que la mayor parte de los indicadores de presencia cognitiva corresponde a secuencias de negociación de significado, por su frecuencia en la interacción entre nativos y no nativos (Varonis y Gass, 1985). No obstante, estas secuencias están mayoritariamente destinadas a trabajar cuestiones de léxico. En la interacción son pocas, y breves, las veces que los profesores en formación se entretienen dando explicaciones lingüísticas (como cuestiones de pragmática o de gramática) al margen de cuestiones léxicas. Aunque esto es consistente con la bibliografía sobre negociación de significado (Blake, 2000) puesto que trabajamos con profesores en formación, sería conveniente fomentar mayor variedad en las explicaciones.

Más aún, se ha detectado poca presencia cognitiva destinada a trabajar objetivos del proyecto de colaboración a parte de los objetivos lingüísticos. Se ha visto que las cuestiones de interculturalidad se trabajan de manera algo superficial y solamente se centran en cuestiones socioculturales y en el marco de la Tarea 2. No obstante, el objetivo menos visible en la PC durante la interacción ha sido el desarrollo de competencias digitales. Incluso llegamos a ver un fragmento en el que las profesoras en formación indican, cuando dan el feedback sobre el podcast que han realizado sus compañeros holandeses, que eso es para «hacer bonito y ya está» en referencia al modo en el que se publican los podcast, colocando una imagen y una breve descripción del episodio.

Ahora bien, aunque el diseño y objetivos de las tareas resultan determinantes, la frecuencia de aparición parece estar determinada también en cierta medida por cuestiones individuales. En lo que respecta a la presencia social, ésta se da en menor medida en aquellos alumnos que manifiestan en sus reflexiones timidez de carácter o un rechazo a la CMC por cuestiones afectivas, en nuestro caso se vio claro en dos participantes, CGAU y AKAR.

El análisis cuantitativo demostró que estas alumnas participan de interacciones más breves que otras parejas. La pareja 3 (CGAU y ROR) en videochat interactúan durante 43' en la Tarea 1 y 39' en la Tarea 2 y solo suman 24 intervenciones totales en WhatsApp para resolver la Tarea 3. Si se compara con la pareja 1 (PAU y DOR) se ve la diferencia: 51 minutos en la Tarea 1, 49' en la Tarea 2 y 102 intervenciones en WhatsApp para resolver la Tarea 3. La pareja B (SOU y AKAR) presenta una mayor brevedad en las interacciones orales: 26' en la Tarea 1, 23' en la Tarea 2 y 50 intervenciones en WhatsApp.

Las categorías de la PS en las que menos se posicionan estas alumnas son Comunicación afectiva y cohesiva, la profesora en formación; y Comunicación abierta, la estudiante de ELE.

En el análisis cualitativo vimos que precisamente estas dos alumnas presentaban patrones de interacción diferentes que el resto de sus compañeros. En el caso de la profesora en formación, se vio que las interacciones por WhastApp resultaban breves, sin saludos ni emoticonos que respondieran a los de su interlocutor. En el caso de la estudiante de ELE, cuando analizamos sus conversaciones orales parecía dejar todo el peso de la interacción a su compañero nativo. Además se vieron casos de cierres muy breves de la interacción oral en otra pareja (pareja C), que contrastaban con cierres mucho más prolongados.

Algo similar sucede con la presencia docente. Cada uno de los participantes se posiciona en esta presencia de manera particular aunque en general los alumnos de español adoptan este posicionamiento especialmente para gestionar las actividades y organizarse y eso conlleva que se observe menor frecuencia en este posicionamiento. En el caso de los profesores en formación, la mayoría da preferencia a la presencia docente. En un caso particular (PAU) esta preferencia venía primordialmente determinada por el objetivo de la tarea. En el resto de profesores en formación, el posicionamiento más frecuente en las Tareas 2, 4 y 4 es el docente. Este posicionamiento se da de manera preferente en la categoría

Gestión de las actividades para dos de los profesores en formación de los que tomamos datos para el análisis cuantitativo (PAU 57% frecuencia en esta categoría y SOU 56%) y en Enseñanza directa para los otros dos profesores (MOU 38% y CGAU 45%).

Estas preferencias en el modo de adoptar el posicionamiento docente también pueden responder a cuestiones personales y a la visión que tienen los participantes del rol docente. No obstante apuntamos a otro motivo, que en todo caso no excluye al anterior: la percepción de los profesores en formación respecto de las dificultades para comunicarse que presentan sus compañeros no nativos. Esta posibilidad se apoya en que los profesores en formación que dan muestra de indicadores pertenecientes a Enseñanza directa (MOU y CGAU) tienen como pareja a alumnos que demuestran mayor fluidez y seguridad en su comunicación en la lengua meta ya que han pasado un tiempo en Latinoamérica aprendiendo español. Además, los profesores en formación, excepto MOU y CGAU, muestran en su reflexión preocupación por adoptar modos directos de corrección, cuestión que recogemos más adelante cuando respondemos a la tercera pregunta.

En cuanto a la presencia cognitiva, debemos repetir que existe cierta variación a nivel individual. Uno de los participantes holandeses demuestra mayor frecuencia que sus compañeros en la presencia cognitiva de manera consistente lo que puede estar relacionado con su capacidad de autonomía.

En los profesores en formación la presencia cognitiva es la menos frecuente de las tres presencias en todas las tareas y no hemos detectado casos particulares que quepa destacar.

En conclusión, el hecho de que las presencias se vean influidas por los objetivos de las tareas parece significar que mediante cada una de las tareas incidimos en objetivos de aprendizajes concretos y que se puede jugar con el diseño de las tareas para favorecer la frecuencia de las presencias en la interacción. En cuanto a las variaciones individuales, estas pueden gestionarse mediante la negociación de presencias pero esta cuestión corresponde a la pregunta 2, que pasamos a responder a continuación.

2. ¿Cómo son las relaciones se establecen entre las presencias?

Mediante el análisis cualitativo a nivel micro se desveló que, a pesar de las diferencias individuales en el posicionamiento, las presencias en la interacción siguen ciertos patrones.

Uno se da a nivel estructural: las interacciones empiezan y terminan en la presencia social y se ven sustentadas por esta misma presencia mediante el posicionamiento social por parte de los interlocutores a lo largo de la interacción, independientemente del canal, la tarea y el contexto en el que la interacción se lleve a cabo. Una excepción a la estructura de apertura y cierre se da en WhatsApp en el que no suele haber cierres, a menos que se use como canal de *backchannel* para cerrar las conversaciones llevadas a cabo en otros canales.

El otro se da en relación al desarrollo de la interacción. Parece determinante que se dé la presencia social para fomentar la frecuencia de posicionamiento en las otras dos presencias, en particular la cognitiva, ya que es en el marco de la presencia social donde suelen darse las otras dos. Ahora bien, dentro de ese marco social en el que se sustenta la interacción, la aparición de las tres presencias viene determinado por su negociación contextual e individual.

En el caso de la presencia social, ésta parece ser la presencia marcada puesto que es la más frecuente en el conjunto de las interacciones que se analizaron cuantitativamente (PS 1072 ocurrencias frente a 894 de PD y 464 de PC). Además, en el análisis cualitativo se demostró que todos los participantes recurren a ella en diferentes momentos, incluso cuando el objetivo de la tarea no es social o cuando la situación contextual (como problemas familiares y falta de tiempo) no se presta a mantener interacciones al margen de la tarea.

Ahora bien, en aquellos momentos en los que la presencia social no resulta pertinente, los interlocutores cambian de presencia, en ocasiones de manera algo brusca, como vimos en el contexto de la Tarea 2 entre MOU y EAR. En esta interacción MOU llega a dejar en el aire una pregunta de su compañera para centrar el posicionamiento de ambos de nuevo en la tarea. Cuestión que resulta particularmente llamativa al haber sido él el que inicia la conversación *off task*.

Otro ejemplo de negociación se vio en el marco de la Tarea 1 en la pareja 1. En hasta seis ocasiones el hablante no nativo tiene dificultades para expresarse de manera precisa en español y, ante muestras de presencia social de la profesora en formación (que se etiquetaron

como *mostrar comprensión ante dificultad*), se mantiene en presencia cognitiva hasta que su compañera adopta el posicionamiento docente.

En la mayoría de los casos, vimos que a los alumnos holandeses no les resulta necesario negociar la presencia docente de sus compañeros de la UB puesto que estos suelen adoptar la PD ante dificultades, errores o, en el caso de MOU, ante la previsión de estos. Es decir, que la presencia cognitiva de los estudiantes de la RUG provoca la aparición de la presencia docente en los estudiantes de la UB y también a la inversa. Si bien, ya hemos mencionado que convendría fomentar más procesos de atención a la forma más allá de cuestiones léxicas y la presencia cognitiva encaminada al trabajo de otros objetivos del proyecto de telecolaboración más allá del trabajo lingüístico. Además, el análisis llevado a cabo dejó claro que el posicionamiento docente debe favorecer la categorías *Facilitación de la interacción* y *Enseñanza directa* para provocar a su vez la categoría de *Resolución* en los alumnos no nativos y facilitar la interacción.

Ahora bien, en el análisis cualitativo se detectaron dos casos de fallos en la interpretación de la presencia del interlocutor. Los motivos dicho fallo recae en ambos casos en que los profesores en formación parecen estar posicionados en la presencia docente y no la abandonan ante el posicionamiento social de sus interlocutores. Esto hace que den una respuesta diferente a la buscada por sus interlocutores.

En el primer caso, un estudiante holandés adopta el posicionamiento social para cerrar la conversación. A pesar de sus esfuerzos por negociar su presencia social, la profesora en formación interpreta el posicionamiento como docente y entiende que el alumno desea continuar la conversación, manteniéndose ella misma en la presencia docente y dando instrucciones para continuar. Finalmente, el estudiante holandés se ve forzado a abandonar su posicionamiento social, adoptando el docente para negociar una duración breve de la nueva interacción.

En el otro caso, el intento de la estudiante de español por adoptar un posicionamiento social y entablar una interacción *off task*, se ve frustrada porque el profesor en formación da una explicación en la que, manteniendo su posicionamiento docente, se interpreta que está encaminada a resolver la Tarea 2. La estudiante holandesa en cuestión no intenta negociar su posicionamiento en este caso y se limita a agradecer las correcciones e instrucciones del

compañero nativo. Este segundo caso, que se da en WhatsApp, podría ser particularmente relevante puesto que la estudiante holandesa presentaba dificultades para adoptar el posicionamiento social en videochat a pesar de los evidentes esfuerzos de su compañero de la UB. Cuesta no percibir este malentendido como una oportunidad perdida para establecer una base social en las comunicaciones entre ambos.

Para terminar hemos visto secuencias de interacción en las que no podemos hablar de negociación sino de modulación de las presencias. Parece que los profesores en formación se posicionan con mayor frecuencia en la categoría *Enseñanza directa* cuando perciben mayor seguridad en sus interlocutores, mientras que evitan en cierta medida esta categoría si sus compañeros se muestran más tímidos o presentan menor fluidez. Este hecho indica una sensibilidad por parte de los profesores en formación que se debe valorar de manera positiva atendiendo a Martín Peris (2008) y potenciar mediante la práctica reflexiva (Esteve y Carandell, 2009, González y Pujolà, 2015, Pueyo 2016), al tiempo que se revisan creencias y se analizan las presencias en contexto.

También consideramos modulación aquellas ocasiones en las que la presencia social actúa como atenuador del posicionamiento, especialmente ante la presencia docente. Son pocos los casos en los que se da un posicionamiento conjunto de presencias y es remarcable que suelen coincidir la presencia social y la docente y en menor frecuencia la cognitiva y la social. Por otro lado, son contadas las ocasiones en las que se da la presencia docente y la cognitiva (sin la social) y responden a vacilaciones de profesores en formación, excepto en un caso en el que un alumno de ELE busca en recursos, encuentra y comparte la información que su compañera no ha encontrado.

Así pues, concluimos que existen ciertos patrones generales en cuanto a la estructura de las presencias pero que en éstas se negocian y modulan en la interacción y que por ello, no se pueden extraer pautas universales que ayuden a los interlocutores en la adopción de su posicionamiento sino que se requiere el desarrollo de la sensibilidad y la habilidad de cambiar el posicionamiento en la interacción atendiendo al desarrollo de la misma.

Esta capacidad fluctuar el posicionamiento podría ser relevante para la satisfacción de los participantes del proyecto de telecolaboración, como se verá en la siguiente sección.

3. ¿Cómo perciben los participantes la experiencia de telecolaboración?

Todos los participantes parecen satisfechos con el desarrollo general y las oportunidades que les brinda el hecho de poder formar parte del proyecto de telecolaboración RUG-UB. Este hecho, y el que las presencias varían según las tareas, cosa que habíamos mencionado anteriormente, nos llevan a valorar muy positivamente el diseño y la puesta en práctica del proyecto.

Por un lado, los alumnos de ELE remarcan de manera especialmente positiva la cantidad de oportunidades de interacción con nativos y una relación cordial y amable con sus compañeros de la UB. Valoran su aprendizaje en términos de práctica de las diferentes destrezas y elementos de vocabulario, gramática y cuestiones socioculturales. No obstante, la especificación de este aprendizaje está restringido a las preguntas mediante las que se guía sus reflexiones y no se aprecian comentarios al margen de estas preguntas. En cualquier caso, parecen apreciar las ocasiones en las que se reciben corrección de errores y feedback por parte de sus compañeros de la UB y, en un caso, una alumna señala la necesidad de recibir mayores explicaciones sobre los errores para poder corregirlos adecuadamente.

Ahora bien, este grupo de alumnos no da importancia a la inclusión de la tecnología en el aprendizaje y no comprende el concepto de competencia comunicativa digital (Pujolà, 2011). Además, indican que el proyecto les supone una carga de trabajo considerable junto con otras asignaturas, cuestión que creemos que se ve influida por el bajo porcentaje que supone este proyecto en su evaluación. Estos factores influyen de manera determinante en los proyectos de telecolaboración (O'Dowd y Ritter, 2006) y no deben perderse de vista.

Por otro lado, los profesores en formación son más extensos en su valoración del proyecto. Aprecian haber podido desarrollar competencias docentes en un contexto no presencial y, aquellos con experiencia en enseñanza de segundas lenguas, mencionan en qué medida este cambio de contexto les ha supuesto tener que poner en práctica nuevas estrategias docentes relacionadas con la CMC, en concreto, dar instrucciones, gestionar calendarios y corregir. De hecho, las dificultades con las que se enfrentan en este contexto (nuevo en su rol de profesores) se concentran en el dilema entre la adopción de un posicionamiento docente o

uno social. En cuanto al primero, tienen dudas sobre cuándo y cómo corregir o dar feedback y, en un par de casos, mencionan el temor de que una presencia docente centrada en la categoría de *Enseñanza directa* afecte de manera negativa a la imagen del estudiante y a su motivación para seguir interactuando. Y en cuanto al posicionamiento social, no parecen estar completamente satisfechos con la cohesión grupal puesto que perciben menos implicación por parte de sus compañeros holandeses. Aún así, esto se ve de manera más marcada en el grupo 123 que en el grupo ABC, ya que este último concluye que se requiere un perfeccionamiento de las estrategias docentes que acabamos de mencionar para que los compañeros holandeses cumplan con las tareas. Para una participante de la UB, adoptar un posicionamiento social provoca sentimientos marcadamente negativos e indica mayor comodidad en un posicionamiento docente monolítico. Además de cuestiones relacionadas con la personalidad, este hecho podría tener relación con la falta de experiencia de esta profesora en formación. No obstante, al ser la única en el grupo de profesores, queda este tema por ser explorado en mayor profundidad.

Otra de las cuestiones que los profesores en formación valoran positivamente es la oportunidad de incorporar las TIC en la enseñanza de ELE. Dos participantes mencionan el plan de continuar explorando la telecolaboración y el uso de WhatsApp en su práctica docente.

Ahora bien, aunque este grupo de profesores parece ser consciente de que uno de los objetivos es desarrollar la competencia comunicativa digital, solo valoran el hecho de incluirla en su planificación para el proyecto 2.0, es decir, no tienen en cuenta su propio desarrollo de esta competencia o lo mencionan de manera muy superficial limitándose a señalar el uso de emoticonos para que la comunicación se mantenga. Más aún, se vio que un grupo de profesoras en formación, durante el feedback que proveen a sus compañeros holandeses sobre el desarrollo del proyecto 2.0 (Tarea 4), relegaba las cuestiones tecnológicas a un segundo plano afirmando y manifestando que «esto es una clase de español».

En cuanto a percepciones negativas, una de las mayores incomodidades para los profesores en formación, y también para los estudiantes de ELE, se encuentra en los problemas técnicos que afectaron en muchos casos las comunicaciones por videochat. En concreto se trata de problemas para conectarse en una misma sala, problemas de sonido como

ruidos, silencios o retraso en la comunicación y, al menos en un par de ocasiones, encuentros que no quedaron registrados. Estos problemas llegan a manifestarse en varias ocasiones durante las interacciones y también en las reflexiones de los participantes. Cabe mencionar, no obstante, que muchos de estos problemas se debían a fallos humanos (no usar auriculares, conectarse desde un mismo aula) y no tanto técnicos.

Otra de las cuestiones que remarca fundamentalmente uno de los grupos, es la falta de motivación en los compañeros de la RUG que se interpretan a partir de tiempos dilatados de respuesta por WhatsApp que parecen resultar particularmente frustrantes para los profesores en formación. Aunque los profesores en formación de ambos grupos concluyen que se requiere de mayor insistencia en la realización de las actividades cuando la comunicación es mediada por computadora, las profesoras de uno de los grupos parecen más afectadas por esa percepción de falta de motivación en los compañeros. Estas mismas profesoras también muestran preocupación y vacilaciones sobre el uso didáctico de WhatsApp puesto que no se trata de una herramienta diseñada para el uso educativo y una de ellas manifiesta haberse posicionado preferentemente de manera social (literalmente dice «intenté varias veces hacer los ejercicios de manera sutil y lo hice para no forzar la situación ya que WhatsApp no es en sí una plataforma educativa»). Parece que los profesores en formación no tienen en cuenta las dificultades que suponen para sus compañeros realizar las actividades en su tiempo libre, en la lengua meta, al tiempo que tienen otras asignaturas, viajes y otras cuestiones personales. Esta concienciación les permitiría gestionar los tiempos de respuesta de manera más eficiente.

Así mismo, hemos visto otra cuestión afectiva que sería oportuno trabajar. Se trata de la manifestación por parte de los profesores en formación de una falta de «confianza» y «complicidad» con sus compañeros holandeses. Éstos últimos presentan posicionamientos menos frecuentes en la presencia social que sus compañeros, si bien, esto tiene relación con un menor tiempo de habla y menor cantidad de intervenciones en WhatsApp. No obstante, el estudio cuantitativo reveló que la categoría menos favorecida de la presencia social por parte de los estudiantes de ELE es la Comunicación cohesiva. Es posible que de darse mayores oportunidades para el surgimiento de esta categoría, se manifestara mayor satisfacción por parte de los participantes. En este sentido, vimos que WhatsApp parece un canal en el que se

dan de manera natural indicadores de Comunicación cohesiva, cuando en los chats grupales se comparten espontáneamente fotos que manifiestan cohesión grupal.

En relación a la estructura de la interacción dos alumnos de la UB que tienen compañeras con dificultades para adoptar un posicionamiento social en el videochat manifiestan ciertas dificultades para mantener las interacciones de manera satisfactoria. Según indican, las interacciones resultan poco naturales y se limitan a completar las tareas. Lo que detectamos según el análisis cualitativo es que estas alumnas en el videochat no dan muestras de posicionamiento social si no lo exige la tarea y que fallan en realizar preguntas sociales (Satar, 2010) y en mantener conversaciones al margen de las tareas. También parece ser que el canal de WhatsApp favorece que estas alumnas mantengan ese posicionamiento social con mayor facilidad, por desgracia, los pocos datos de los que disponemos en este trabajo nos impiden explorar esta cuestión en mayor profundidad.

Una cuestión que no aparece en las reflexiones y sobre el que nos parece pertinente detenernos es que el grupo de profesores en formación, probablemente más centrado en su rol de docente, ha pasado por alto su propio aprendizaje en cuanto a factores interculturales. Cabe mencionar que este aprendizaje estaba enfocado a los participantes no nativos, así que no resulta sorprendente que no se le haya prestado suficiente atención. Ahora bien, a la luz de los datos sobre la presencia cognitiva, nos parece adecuado y relevante que este objetivo se marque como un objetivo común para ambos grupos de participantes incidiendo en la competencia comunicativa intercultural (Byram 1997, Hauck y Youngs, 2008, Belz y Müller-Hartmann, 2003, Hauck, 2010, Ware y Kramsch, 2005).

Finalmente, resultó relevante en particular la última conversación mantenida por las parejas 1 y 2 que no se contemplaba como parte de las tareas del proyecto. En ella todos los interlocutores se dedican a valorar tanto el proyecto de telecolaboración como el aprendizaje percibido. En esta conversación se dan todas las categorías de la presencia cognitiva y en particular en la categoría de Resolución. Esto nos lleva a valorar de manera especial las conversaciones que no se dan exclusivamente como parte de las tareas del proyecto.

Como conclusión a la respuesta de esta pregunta, parece de vital importancia que los participantes del proyecto, y en especial los profesores en formación por su rol de nativos y expertos en lengua y aprendizaje, sean capaces de cambiar su posicionamiento de manera

flexible y dinámica atendiendo, además del objetivo de las tareas, al desarrollo de la interacción y a las necesidades y expectativas de los interlocutores, como afirman Dejean-Thircuir y Manguenot (2006).

Con esta conclusión final consideramos respondidas las tres preguntas que nos planteamos en el inicio de este estudio. A continuación, pasamos a describir las implicaciones pedagógicas de nuestras conclusiones y a proponer algunas líneas de actuación.

9.2 Implicaciones pedagógicas

El marco de las presencias en la CMC (Gunawardena y Zittle, 1997; Kanuka y Anderson, 1998; Garrison, Anderson y Archer, 2001; Tu y McIsaac, 2002; Garrison y Cleveland-Innes, 2005, Arnold y Ducate, 2006; García Cabrero *et al*, 2008; Garrison y Anderson, 2010; Satar, 2010; Lowenthal, 2010; Pellas y Kazanidis, 2012, Satar, 2015) aplicado al análisis de la interacción en un proyecto de telecolaboración entre profesores en formación y alumnos de ELE, nos permite obtener una nueva perspectiva desde la cual observar el funcionamiento de un complejo proyecto en el que intervienen multitud de factores. Esta perspectiva puede ayudar a los profesores en formación a comprender en mayor profundidad cómo se desarrollan las interacciones y a acercarse a sus compañeros de proyecto tanto en relación a las expectativas de cada grupo como a las percepciones respecto al posicionamiento ajeno.

El proyecto de telecolaboración en el que se enmarca este estudio fomenta el desarrollo de las competencias que se pretende trabajar. Las presencias social, docente y cognitiva varían según los objetivos de las tareas propuestas y según el contexto particular en el que se dan las interacciones. Además ambos grupos muestran satisfacción por la participación en el proyecto. No obstante el desequilibrio en el peso del proyecto dentro de cada currículo supone una dificultad añadida que no se debe perder de vista durante la implementación, especialmente de la segunda fase del proyecto de telecolaboración.

Aún así, nos permitimos apuntar a unos cambios que, según las conclusiones a las que hemos llegado, podrían aumentar los beneficios de este proyecto para ambos participantes.

El primero está relacionado con ampliar el objetivo intercultural a ambos grupos de participantes y añadir una tarea centrada en la discusión sobre la competencia comunicativa intercultural y su relación con la competencia comunicativa digital. Esta actividad fomentaría la igualdad de roles entre los participantes ayudando a los profesores en formación a adoptar con mayor frecuencia el posicionamiento cognitivo y social. Además podría ayudar a ambos grupos a focalizar en esta cuestión en sus siguientes comunicaciones y favorecer una mayor sensibilidad a las formas de comunicar del otro.

En segundo lugar, se debe fomentar en mayor medida la cohesión grupal para atender a las expectativas de establecimiento de confianza y complicidad que manifiestan los profesores en formación. El canal que parece más adecuado para este fin es WhatsApp puesto que de manera espontánea vemos muestras de cohesión grupal y afectividad en las conversaciones al margen de las tareas. Y son éstas últimas las que pueden servir como base a las interacciones en las que se fomente. En otras palabras, se trata de animar a los profesores en formación a buscar oportunidades de conversaciones al margen de las tareas a través de dicho canal o similares. Aunque en cierto modo este ya es uno de los objetivos de la Tarea 3, puesto que consiste en fomentar oportunidades de interacción aprovechando la multimodalidad del medio, parece que algunos alumnos y profesores en formación no tenían en cuenta este objetivo.

No se nos escapa que esta propuesta marcadamente social puede tener efectos negativos. Para aquellos participantes que manifiestan incomodidad a la hora de mantener comunicaciones mediadas por computadora puede resultar una actividad poco agradable. Además, para los alumnos holandeses un exceso de mensajes puede provocar una sobrecarga de trabajo negativa. Es por eso que se debe negociar esta cuestión con los participantes del proyecto y valorar su disposición y voluntad a realizar esta actividad. A pesar de este riesgo, que como decimos puede evitarse, creemos que ese fomento de la cohesión puede incrementar la satisfacción de ambos grupos de estudiantes. Y a nuestro favor tenemos la cuestión lúdica (Salmon, 2012) que, aplicada al aprendizaje, puede ayudar a rebajar posibles filtros afectivos y a aprovechar la cuestión del humor que, para algunos participantes, parece ser una interesante vía de gestión de emociones negativas, como se vio en el grupo ABC.

En tercer lugar, se hace necesario poner atención a ciertas características de la CMC cuando se utilizan con fines didácticos. Para algunos profesores en formación con experiencia, trasvasar sus prácticas didácticas a entornos digitales parecía provocar dudas e inseguridades relacionadas con las presencias: debían adoptar un posicionamiento social o docente. Y en el segundo caso, cuándo y cómo. Esto tiene relación con la cuarta propuesta.

Unas reflexiones guiadas a los profesores en formación podrían ayudarlos a centrar su atención en cómo se negocian las presencias en la interacción y a la exploración de diferentes posicionamientos y su efecto en la comunicación. Eso podría darles mayor seguridad a la hora de favorecer las categorías de Facilitación de la interacción y Enseñanza directa, que podrían aumentar la presencia cognitiva en la interacción y, quizás, a aumentar la categoría de Resolución.

Estas reflexiones también podrían ayudarlos a valorar adecuadamente el tiempo de respuesta de sus compañeros y si un silencio más o menos prolongado se debe a dificultades para seguir las instrucciones, a que sus compañeros están esperando un momento oportuno para realizar la actividad o si estos necesitan un poco de ayuda para gestionar el tiempo, puesto que, al eliminar las barreras físico-temporales del aula, la gestión del tiempo de trabajo también resulta más compleja.

La metodología que parece más adecuada para proponer las reflexiones es la práctica reflexiva (Levy, 2009; Estuve y Carandell, 2009; González, Atienza y Pujolà; 2015, Pueyo, 2016) ya que nos permite aunar la práctica docente y confrontar a los aprendices con sus creencias sobre la enseñanza y aprendizaje, a la observación de su actuación docente y a guiarlos en la prospección de planes de acción. Además, desde esta perspectiva se han propuesto ciclos de reflexión cuyos pasos están claramente estipulados, definidos y validados en el marco de la formación docente (Domingo y Gómez, 2014, Pueyo, 2016).

Tras haber delineado líneas de actuación pedagógicas que podrían tenerse en cuenta en proyectos de telecolaboración con características y objetivos similares al proyecto RUG-UB, describimos las limitaciones del presente trabajo.

9.3 Limitaciones de este estudio

No tenemos constancia de otros estudios que utilicen el marco de las presencias social, docente y cognitiva para analizar el desarrollo de la interacción en proyectos de telecolaboración por lo que en el presente estudio hemos adaptado los indicadores de presencias de Garrison y Anderson (2010) al contexto concreto de nuestro marco educativo y a los canales de CMC mediante los que promovemos la interacción en ambos grupos de participantes. Cabe la posibilidad de que los indicadores que describimos en este trabajo no se ajusten a todos los contextos. Aún así, esperamos que este trabajo aporte una perspectiva suficientemente amplia desde la que se pueda analizar la comunicación multimodal en proyectos de telecolaboración similares al que se describe en esta investigación.

Las principales dificultades con las que nos hemos encontrado parten de la dificultad para recabar datos que sean susceptibles a ser estudiados de forma cuantitativa además de cualitativa. Esta dificultad es inherente al uso de la tecnología como canal de comunicación. Especialmente en lo que respecta a las comunicaciones orales, fallos humanos o técnicos han impedido acceder a todas las comunicaciones de nuestro estudio de caso, lo que nos ha obligado a restringir el análisis cuantitativo. Ahora bien, consideramos que los datos analizados nos han permitido dar una respuesta satisfactoria a las preguntas y objetivos del presente trabajo.

Debemos mencionar que las conversaciones al margen de las tareas con las que contamos en los chats de WhatsApp por parejas han quedado fuera del análisis cuantitativo en un esfuerzo por centrarnos rigurosamente en las interacciones llevadas a cabo para resolver las tareas. No obstante, al analizar las conversaciones de manera cualitativa se revela que estas conversaciones podrían ser determinantes a la hora de establecer una presencia social con especial foco en vínculos afectivos. Ahora bien, en el presente estudio no se lleva a cabo un contraste entre ambos tipos de interacciones.

Un segundo contratiempo se centra en el uso de WhatsApp. El modo como se realizó la Tarea 3 en la edición del proyecto RUG-UB en la que se enmarca este estudio (2015-2016) ha permitido explorar en poca profundidad el uso de WhatsApp para la enseñanza y aprendizaje de ELE. Los análisis revelaron que en algunos casos podrían facilitar el

posicionamiento social y fomentar el posicionamiento en categorías de Comunicación cohesiva. De darse mayor posicionamiento social y mayor tiempo de interacción es probable que aumentara la presencia cognitiva en este canal.

También resulta compleja la relación entre la presencia docente y la cognitiva y se requiere de mayor cantidad de datos para poder realizar estudios estadísticos que determinen una posible relación cuantitativa entre ambas presencias. Aún así, todo parece indicar que las relaciones dependen de una variedad de factores implicados tan grande que puede resultar oportuno explorar caso a caso y eso es lo que se ha hecho mediante el análisis cualitativo de este trabajo.

A pesar de las limitaciones que señalamos en esta cuestión, consideramos que se ha respondido de manera satisfactoria a los objetivos y preguntas que dieron pie a ese trabajo. Así mismo, nos permite señalar caminos que pueden seguirse en futuras investigaciones y que comentamos a continuación.

9.4 Futuras líneas de investigación

Hay diferentes cuestiones que han quedado al margen de este trabajo de investigación pero que consideramos que se revelan como futuras líneas de investigación en proyectos similares al proyecto RUG-UB.

Respecto de la presencia social, cabe preguntarse si la falta de vínculos que señalaban los profesores en formación en sus reflexiones se perciben también en los alumnos de español. De no ser así, podría tratarse de una cuestión de competencia comunicativa intercultural susceptible de ser explotada como foco de aprendizaje.

Respecto de la presencia docente, indicamos dos cuestiones. En primer lugar, sería interesante indagar si existe una relación entre la concepción del rol docente por parte de los profesores en formación y las categorías de presencia docente en las que se posicionan con mayor frecuencia. Vimos en las reflexiones de los profesores algunos indicios de que podía ser así pero se necesitan datos más extensos para poder responder esta cuestión. En segundo lugar, ha quedado por resolver en este estudio si el grado de experiencia docente de los profesores en formación determina en cierta medida el posicionamiento que adoptan. Esta

cuestión surgió ante la fuerte negación de una participante de la UB sin experiencia docente a abandonar su posicionamiento docente.

Sobre la presencia cognitiva, ya hemos apuntado a la necesidad de más investigaciones sobre la relación de ésta con la presencia docente. Además ha quedado por resolver si la autonomía es percibida como un elemento positivo o negativo en los estudiantes de ELE, puesto que uno de nuestros participantes que da grandes muestras de autonomía (DOR) parece esperar de sus compañeras nativas un rol docente más centrado en aportar conocimiento de manera directa. Además, sus compañeras acusan a sus compañeros de falta de *agency*, lo que nos lleva a pensar que pasan por alto las capacidades de su compañero holandés.

Finalmente, en la presente investigación no nos hemos adentrado en comparar las presencias según el canal de comunicación usado y nos hemos limitado a realizar comparaciones por tarea. Sin embargo la comunicación en los diferentes canales presenta características que les son propias y por ello sería interesante adentrarse en esta cuestión.

Finalmente, en relación a los canales de comunicación, podría ser interesante estudiar en mayor profundidad cómo se entrelazan las presencias adoptadas en los hilos conversaciones que se van dando en los diferentes canales complementándose entre sí o interfiriendo de alguna manera (Kozar, 2016).

Estudiar la interacción en el marco de proyectos de telecolaboración en los que se contemplan objetivos de aprendizaje que implican el desarrollo de competencias amplias, complementarias e interrelacionadas, es necesario a la par que complicado. Con el trabajo de investigación al que ponemos fin en estas últimas líneas pretendemos aportar un poco de luz desde una nueva perspectiva en el contexto de la telecolaboración: las presencias social, docente y cognitiva en la CMC. Consideramos que los datos recabados, su descripción y análisis contribuyen a entender la multitud de factores que se interrelacionan para formar el tejido comunicativo en el que se promueven los procesos de aprendizaje en el marco de nuestro proyecto de telecolaboración. Esperamos que la labor desarrollada y descrita en estas páginas sea *un cerillo* más entre los muchos de las investigaciones que nos preceden en este campo.

*el cerillo
revela las distancias*

*entre las cosas
Acusa oposiciones simetrías cuando todo
era negro
y luego
todo al negro
vuelve*

*pero en muchos semejantes mínimos destellos
cuántas
revelaciones caben*

—Paula Abramo, *Fiat Lux*, 2012

Bibliografía

- Abela, J. (2002). *Las técnicas del análisis de contenido*. Una revisión actualizada. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, Giesinger, C., y Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium
- Adelman, C., Kermis, S., y Jenkins, D. (1980). Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. En Simons, H. (ed.). *Towards a Science of the Singular*. Centre of Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich, Reino Unido, pp. 45-61.
- Appel, M.C. (1999). *Tandem Language Learning by Email: Some basic principles and a Case study*. School of Linguistic, Speech and Communication Sciences. Occasional Paper, 54. En <<https://www.tcd.ie/slscs/publications/papers/#papers1999>>
- Appel, C., Nic Giolla Mhichíl, M., Jager, S., y Prizel-Kania, A. (2014). SpeakApps 2: Speaking Practice in a foreign Language through ICT tools. En Jager, S., Bradley, L., Meima, E.J. y Thouësny, S. (eds). *EUROCALL Proceedings. CALL Design: Principles and Practice*, pp. 12-17
- Appel, C. y Pujolà, J.T. (2015). Pedagogical and Technological Issues in the Instructional Design of a tandem MOOC. En *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2015* (pp. 1696-1705). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Area, M., y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pp. 391-424.
- Arnold, N., y Ducate, L. (2006). Future Foreign Language Teachers's Social and Cognitive collaboration in an Online Environment. *Language Learning & Technology*, 10 (1), pp. 42-66.
- Batlle, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Bax, S. (2003). CALL - past, present and future, *System* 31 (1), pp.13-28.
- Bee Bee, S., y Gardner, D. (2012). Crossing the borders in language learning through the use of web-conferencing as an e-learning tool. *International Journal of Web Based Communities*, 8 (1), pp. 120–132.
- Belz, J. (2002). Social Dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6 (1), pp. 60-81.
- Belz, J., y Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Fault Line. *The Modern Language Journal* 87 (1), pp. 71-89.
- Blake, R. (2000). Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4 (1), pp.120-136.

- Blake, R. (2009). The Use of Technology for Second Language Distance Learning. *The Modern Language Journal*, 93, pp. 822- 835.
- Bower, J., y Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology* 15, (1), pp.41-71.
- Brammerts, H. (2003). Autonomous language learning in tandem: The development of a concept. En T. Lewis y L. Walker (eds.). *Autonomous language learning in tandem* (pp. 27–37). Sheffield: Academy Electronic Publications.
- Brown, J.S. (2000). Growing up digital: How the Web changes work, education, and the ways people learn. *Change*, marzo/abril, pp.11-20
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Cassany, D. (2010). Entrevista a Daniel Cassany. Leer y escribir en tiempos de Internet. *Educar Portal*. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=QvFQ5cTRsbA>>
- Chun, D. M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22 (1), 17-31.

- Cobo Romaní, C., y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca D'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona/ México DF.
- Comas- Quinn, A. (2011). Recursos educativos abiertos para la enseñanza de lenguas. *MarcoELE*, 13.
- Compton, L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities, *Computer Assisted Language Learning*, 22 (1), p. 73-99.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Editorial Anaya.
- Crystal, D. (2004). *Language and the Internet*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Crystal, D. (2010). Internet language. En Louise Cummings (ed.), *The Pragmatics Encyclopedia*. London: Routledge, pp. 234-6
- Cziko, G.A. (2004). Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century. *CALICO Journal*, 22 (1), pp. 25-39.
- Davies G., y Steel D. (1981). First steps in Computer-Assisted Language Learning at Ealing College of Higher Education. Paper presented at the CAL 81 Symposium, University of Leeds, 8-10 April 1981. Published as part of an article, Micros in Modern Languages, *Educational Computing*, October 1982, pp. 30-31.
- Dejean-Thircuir, C., y Manguenot, F. (2006). Pairs ou tutrices? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. En: Dejean-Thircuir, C., Manguenot, F. (coord. 2006). *Le Français dans*

le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, pp. 75-87, Paris CLE International.

de Siqueira, A., y Herring, S. C. (2009). Temporal patterns in student-advisor instant messaging exchanges: Individual variation and accommodation. *Proceedings of the Forty-Second Hawai'i International Conference on System Sciences (HICSS-42)*. Los Alamitos, CA: IEEE Press.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.

Domingo, À. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. (Tesis Doctoral). Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/9346>

Domingo, À. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied Linguistics*. RU, Oxford University Press.

Dooly, M., y O'Dowd, R. (eds). (2012). *Research Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Bern New York: Peter Lang.

Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *eLearn Magazine. Where thought and practice meet*. En: <http://elearnmag.acm.org/>

Dresner, E. (2006). Textual multi-tasking in CMC: implications and applications. *Interface: The Journal of Education, Community, and Values*, 6(1).

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2010). Theoretical Pluralism in SLA: Is There a Way Forward? Seedhouse, P., Walsh, S., Jenks, C. (Eds.). *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*, Hampshire, Palgrave MacMillan.

Ene, E., Görtler, S.E., y McBride, K. (2005). Teacher Participation Styles in Foreign Language Chats and Their Effect on Student Behavior. *CALICO Journal*, 22 (3), pp. 603-634.

Escribano, M.L., y González, C. (2013). *Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras*. XXIV Congreso Internacional de la ASELE, Jaen.

Espejel, O. (2011). *Análisis de la interacción en un curso de ELE a distancia*. (Trabajo Final de Máster). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Esteve, O. y Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 49, 47-62. Barcelona: Graó.

Fernandes, A.M., y Telles J.A. (2015). Teletandem: enfoque na forma e o desenvolvimento do professor de língua estrangeira *Revista de Estudos da Linguagem*, 23 (1), pp. 261-287.

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A., y Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista electrónica de investigación educativa (redie)*, 10 (1).

- Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2001). Critical thinking and computer conferencing: A model and tool to assess cognitive presence. *American Journal of Distance Education* 15 (1), pp. 7-23.
- Garrison, D. R; y Anderson, T. (2010). *El e-learning en el siglo XXI*. Investigación y práctica. Octaedro. Barcelona.
- Garrison, D. R., y Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19 (3), pp. 133-148.
- Garrison, D.R, Cleveland- Innes, M., y Vaughan, N. (2016). *CoI*. Disponible en <https://coi.athabasca.ca/>
- García de la Concha, V. (dir.). (2016). *Español: lengua viva*. Instituto Cervantes.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gil-Jaurena, I., y Domínguez Figaredo, D. (2012). Open Social Learning y Educación superior. Oportunidades y Retos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, pp. 191-203.
- Gimeno-Sanz, A. (2016). Moving a step further from integrative CALL. Whats to come? *Computer Assisted Language Learning*, 29 (6).
- Goffmann, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- González, V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

- González, M.V., y Pujolà, J.T. (2006). La reflexión en el proceso de formación: el Portafolio. *XV Encuentro práctico de profesores de ELE*, Barcelona: International House.
- González, M.V., y Pujolà, J.T. (2007). El Portafolio Reflexivo del Profesor, en VVAA. *La biblioteca de Gente 1*, Barcelona: Ed. Difusión
- González, V., Atienza, E., y Pujolà, J.T. (2015). La manifestación discursiva de la reflexión. *Linguarum Arena: Revista Do Programa Cultural Em Didáctica De Línguas Da Universidade Do Porto*.
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21 (2), pp.166-185.
- Guichon, N., y Hauck, M. (2011). Teacher Education Research in CALL and CMC Mode in demand than ever. *ReCALL* 23 (3), pp. 187-99.
- Gunawardena, C. N., y Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11 (3), pp. 8-26.
- Guth, S., y Helm, F. (eds.) (2010). *Telcollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Peter Lang, New York.
- Guth, S., Helm, F., y O'Dowd, R. (2014). Telecollaborative Foreign Language Networks in European Universities: A Report on Current Attitudes and Practices. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7 (4). Consultado en <http://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/v7-n3-guth-helm-odowd> [mayo 2017]

- Gutiérrez-Colon, M., Gibert, M.I., Triana, I., Gimeno, A., Appel, C., y Hopkins, J. (2013) *Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using WhatsApp*. Wordcall, Glasgow
- Hampel, R., Felix, U., Hauck, M., y Coleman, J. (2005). Complexities of learning and teaching languages in a real-time audiographic environment. *GFL German as a Foreign Language* 3 (1), p. 30
- Hampel, R, y Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Journal Computer Assisted Language Learning* , 18 (4)
- Hauck, M., y Stickler, U. (2006). What does it take to teach online? Towards a pedagogy of Online Language Teaching and Learning. *CALICO Journal* 23 (3), pp. 463-475.
- Hauck, M. (2007). Critical success factors in a TRIDEM exchange. *ReCALL*, 19 (2), pp. 202–223.
- Hauck, M., y Youngs, B. L. (2008). Telecollaboration in multimodal environments: the impact on task design and learner interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 21 (2) pp. 87–124.
- Hauck, M. (2010). Telecollaboration: At the interface between Multimodal and Intercultural Communicative Competence. In: Guth, S. and Helm, F. (eds.). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang, pp. 219–244.
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19 (2), pp. 197–217. Accesible en: <http://llt.msu.edu/issues/june2015/helm.pdf>

- Herrera, F.J. (2007). Web 2.0 y didáctica de lenguas un punto de encuentro. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, 16.
- Herrera, F.J., y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0 la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE*, 9. <http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf>
- Herring, S. C. (2013). Discourse in Web 2.0: Familiar, reconfigured , and emergent. En Tannen, D., Tester A.M. (Eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2011: Discourse 2.0: Language and new media* (pp. 1-25). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Herring, S. C. (2015). New frontiers in interactive multimodal communication. En Georgapoulou, A., Spilloti, T. (Eds.), *The Routledge handbook of language and digital communication* (pp. 398-402). London: Routledge.
- Howard, C. D. (2012) An instructional paradigm for the teaching of computer-mediated communication. *Instructional Science*, 40 (3), pp. 493-513.
- Hubbard, P. (2016, 20 de enero). An Invitation to CALL. Foundations of Computer-Assisted Language Learning. Linguistics Department - Stanford University. *Stanford.edu*. Recuperado de <http://web.stanford.edu/~efs/callcourse2/index.htm>.
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en la web en <http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf>
- Jin, L. (2013). Language Development and scaffolding in a Sino-American Telecollaborative project. *Language Learning & Technology* 17 (2), pp. 193–219.

- Kanuka, H., y Anderson, T. (1998). On-line social interchange, discord and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 13 (1), pp. 57-74.
- Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79 (4), pp. 457-476.
- Kern, R., Ware, P., y Warschauer, M. (2004). Crossing Frontiers: New Directions in Online Pedagogy and Research. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, pp.243-260.
- Kinginger, C., Gourves-Hayward, A., & Simpson, V. (1999). A tele-collaborative course on French- American intercultural communication. *The French Review*, 72 (5), pp. 853-866.
- Kitade, K. (2000). L2 Learners' Discourse and SLA Theories in CMC: Collaborative Interaction in Internet Chat, *Computer Assisted Language Learning*, 13 (2), 143-166.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning an development*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
- Kozar, O. (2016). Text chat during video/audio conferencing lessons: Scaffolding or getting in the way?. *CALICO Journal*, 33 (2).

- Kramsch, C., y Thorne, S.L. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. En Block. D. y Cameron, D. (eds.). *Globalization and language teaching*. Londres, RU: Routledge.
- Krashen, S. D., y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lambert, M., Snyder-Duch, J., y Campanella, C. (2010). Practical Resources for Assessing and Reporting Intercoder Reliability in Content Analysis Research Projects. *Intercoder reliability*. En <[http://matthewlombard.com/reliability/#What is intercoder reliability](http://matthewlombard.com/reliability/#What%20is%20intercoder%20reliability)>
- Lee, L. (2002). Synchronous online exchanges: a study of modification devices on non-native discourse. *System* 30 (3), pp. 275–288.
- Lee, L. (2008). Focus-on-Form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology* 12 (3), pp. 53-72.
- Levy, M. (2009a). Developing the skills and techniques for online language teaching: a focus on the process. *Journal Innovation in Language Learning and Teaching* 3 (1).
- Levy, M. (2009b). Technologies in Use for Second Language Learning. *The Modern Language Journal* 93, Focus Issue.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), 126-141.
- Long, M., y Robinson, P. (1998). En Doughty C., Williams J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, pp. 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lowenthal, P. R. (2010). The evolution and influence of social presence theory on online learning. In T. T. Kidd (Ed.), *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices*, 124–139. Hershey, PA: IGI Global.
- Malerba, M.L. (2015). *Social Networking in Second Language Learning. Informal Online Interactions*. (Tesis Doctoral). Universitat Oberta de Catalunya.
- Martín-Monje, E., y Bárcenas, E. (eds.). (2014). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. De Gruyter Open.
- Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
Disponible en línea en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>
- Martín Peris, E. (2009). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. *MarcoELE*, 8, pp. 167-180.
- Malholtra, Y. (2002). *Information Ecology and Knowledge Management: Towards Knowledge Ecology for Hyperturbulent Organizational Environments, Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. UNESCO Eolss Publishers, Oxford, UK. Disponible en: <<http://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=mgt>>
- Meskill, C., y Anthony, N. (2014). Managing synchronous polyfocality in new media/new learning: Online language educators' instructional strategies. *System*, 42, pp.177-188.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En Keegan, D. (Ed.). *Theoretical Principles of Distance Education*. Nueva York, Routledge.

- Moraes da Silva, J. (2012). O Projeto Teletandem Brasil, as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática: resultados preliminares. *Revista Estudos Lingüísticos*, 41 (2).
- Moreno Fernandez, F. (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes.
- Mullen, T., Appel, C., y Shankin, T. (2009). Skype-Based Tandem Language Learning and Web 2.0. En *Handbook of research Web 2.0 and Second Language Learning*. IGI Global, pp. 101- 120.
- Müller- Hartmann, A. (2012). The Classroamm-Based Action Research Paradigm in Telecollaboration. En Dooly, M., y O'Dowd, R. (eds.). *Research Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Bern New York: Peter Lang. pp. 163-204.
- Murua, I, Cacheiro, M. L., Gallego, D. J. (2014). Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 43.
- Murua, I. (2015). *Las cibercomunidades de aprendizaje y la formación del profesorado*. (Tesis doctoral). UNED.
- New Media Consortium (2005) *A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit*.
- O'Dowd, R, y Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal* 23, pp. 623–642.
- O'Dowd, R. (2010). Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education? *Language Teaching*, 44 (3), pp. 368-380.

- Onrubia, J. (2004). Las aulas como comunidades de aprendizaje. *Trabajadores de la enseñanza*. Madrid.
- O'Rourke, B. (2005). Form-focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO Journal*, 22 (3), pp. 433-466.
- Palomeque, C.E. (2015). *Communication un a MUVE: An explanatory case study of teacher interactional devices in Second Life*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Panichi, L., y Deutschmann, M. (2012). Language Learning in virtual worlds- Research Issues and Methods. En Dooly, M., y O'Dowd, R. (eds.). *Research Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Bern New York: Peter Lang, pp. 205-231.
- Payne, J.S, y Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through Synchronous CMC: Output, Working Memory, and Interlanguage Development. *CALICO Journal*, 20 (1), pp. 7-32.
- Pellas, N., y Kazanidis, I. (2012). Re-thinking a Cognitive presence framework for the utilization and transferability of the Jigsaw technique in open source virtual worlds. *IEEE Learning Technology Newsletter*, 14 (3), 24-27.
- Pellettieri, J. (2010). Online Chat in the Foreign Language Classroom: From Research to Pedagogy. *Mextesol Journal*, 34 (1), pp. 41-57.
- Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1–6

Plester, B., Wood, C., y Joshi, P. (2009). Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy outcomes. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), pp.145-161.

Pueyo Villa, S. (2016). *Los procesos autorreguladores en la elaboración de un portafolio formativo. Estudio de caso en un programa en línea de formación de profesores de español como lengua extranjera*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona.

Pujolà, J.T. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa digital de profesores y alumnos en el aula de ELE. Conferencia en las *Jornadas de formación sobre Competencia Digital Docente*, Boston. Presentación accesible en <<http://www.slideshare.net/JoanTomas/el-desarrollo-de-la-competencia-comunicativa-digital-de-profesores-y-alumnos-en-el-aula-de-ele>>

Sanz Martos, S. (2013). Las comunidades de práctica son tendencia. *Com e in. Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 19.

Satar, H.M. (2010). *Social presence in online multimodal communication: a framework to analyse interactions between language learners*. (Tesis Doctoral). Open University. Reino Unido.

Satar, H.M. (2015). Sustaining multimodal language learner interactions online. *Calico Journal*, 32 (3), pp. 480-507.

Scollon, R., y Scollon, S. (1995). *Intercultural communication*. Cambridge: Blackwell Publishers.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Interactional Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. En <<http://www.itdl.org>>

Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Disponible en: <www.knowingknowledge.com>

Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *Modern Language Journal*, 87 (1), pp. 38–57.

Spark. (2013). Internet Linguistics with David Crystal [Radio]. *CBC Radio*. <http://www.cbc.ca/player/play/2388068635>

Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education* 22 (2), pp. 306–331.

Thorne, S.L., y Payne, J.S. (2005). Evolutionary Trajectories, Internet- mediated Expression, and Language Education. *CALICO Journal*, 22 (3), pp. 371-397.

Thornton, P., y Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (3), pp. 217–228.

Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica*. Barcelona: Graó.

Tu, C., y McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16 (3), pp. 131–150.

Tucker, V. (2012). *Facebooking in Distance Education: Constructing Virtual Communities of Practice*. Conferencia 17º Annual TCC World Wide Online Conference, Hawaii.

- Varonis, E. M., y Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, pp. 71–90.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Vinagre, M., y Muñoz, B. (2011). Computer-Mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology* 15, (1), pp.72-102.
- von der Emde, S., Schneider, J., y Kötter, M. (2001). Technically speaking: Transforming language learning through virtual learning environments (MOOs). *Modern Language Journal*, 85 (2), pp. 210–225.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ware, P., y O'Dowd, R. (2008). Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology* 12, (1), pp. 43-63.
- Ware, P., y Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal* 89 (2), pp. 190–205.
- Warschauer M. (1996). Computer-assisted language learning: an introduction. En Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International.
- Warschauer M., y Healey D. (1998). Computers and language learning: an overview, *Language Teaching* 31, pp. 57-71.

Warschauer M. (1999). *Electronic Literacies: Language Culture and Power in Online Education*. Lawrence Erlbaum, Londres.

Wenger, E., y Trayner, B. (2015). Introduction to communities of practice. A brief overview of the concept and its uses. EB Wenger-Trayner. Disponible en <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>

White, C. (2003). *Language Learning in Distance education*. Cambridge University Press. Cambridge.

White, C. (2006). The distance learning of foreign languages. *Language Teaching* 39 (4), pp. 247–264.

Yardi, S. (2006). The Role of the Backchannel in Collaborative Learning Environments. En *Proceeding ICLS '06 Proceedings of the 7th International Conference on Learning Sciences*, 852–858.

Anejo 1. Corpus detallado

Los documentos señalados con almohadilla (#) y un número se encuentran en Atlas.Ti. El número es el asignado por el programa. El resto de vídeos se encuentran en los CD que acompañan al trabajo y las conversaciones por WhatsApp y reflexiones están en los Anejos 2 y 3 del presente trabajo.

PAU y DOR

17-02-2016 Videochat #1, 2, 3 00:07:50 00:25:45 00:17:31	Primer encuentro. Se conocen y se hacen preguntas de índole personal. Al final, PAU sondea algo más en dificultades. Son 3 vídeos porque tienen problemas técnicos. Entre el primero y el segundo hubo una conversación por Skype que no tenemos. vídeo 1 empieza la conversación (skype-cuestiones personales) Vídeo 2- retoman lo que dijeron por Skype y al principio DOR lleva la palabra haciendo muchas preguntas hasta que PAU vuelve a asumir un rol más directivo y empieza a preguntar Vídeo 3 empiezan a grabar tarde pero parece que la conversación, al ser libre toma un cariz puramente social DOR busca cerrar la conversación al finalizar el segundo vídeo pero PAU lo entiende al revés y continúan.
01/03/2016 Speakapps #4 00:49:36	Preguntas para la wiki DOR ha hecho una anteriormente con Jevic pero aún hay mucha información que no tiene. PAU se ofrece a buscar juntos lo que no sepa ella. Ligero retraso en uno de los vídeos hace que se solape la intervención de Paola.
21-02-2016 WhatsApp #76	Diversos intercambios para organizarse y realizar la Tarea 2. También sirve para cerrar la interacción por SpeakApps y retomar temas que se han hablado en la videoconferencia.
02-03-2016 23-3-2016 WhatsApp #84	Se realizan las dos actividades mediante el intercambio de fotos y audios.
18/02/ 2016 Diario DOR	Reflexión de DOR sobre el primer encuentro con PAU
17/03/ 2016 Diario DOR	Reflexión sobre la Tarea 2, la guía de supervivencia en wiki.
29/03/2016 R1_PAU	Reflexión de PAU sobre las tres primeras tareas
9/05/2016- 10/06/2016 Whatsapp grupo	Utilizado para gestionarse y quedar para hacer los encuentros, como canal para mantener el contacto y hacer seguimiento del Proyecto 2.0. También hay un ejemplo de intento de cohesión (PAU envía una imagen del Popocatepetl, volcán que ha sido mencionado en una de las entrevistas. También como canal complementario a Speakapps para clarificar lo que se ha dicho puesto que había muchos problemas de sonido.
11/05/2016 Diario DOR	Sobre la primera parte del proyecto 2.0.

- 20/05/2016 G123
Speakapps
00:32:14
#35
- Las participantes de la UB dan feedback sobre la primera grabación del podcast. Aconsejan algunos cambios para ajustarse al registro pero le restan importancia diciendo "esto no es una clase de podcast ni tecnología, es una clase de español".
- También aconsejan no editar las entrevistas con Audacity sino grabarse ellos comentando la entrevista que han hecho.
- DOR pide no tener que hacer el segundo episodio del podcast porque con el primero han estado las 15 horas programadas para el proyecto. Sus compañeras les piden un día para consultarlo con los profesores de la UB.
- Hay muchos problemas de sonido, PAU desaparece del vídeo y se la escucha de fondo (las tres participantes están conectadas desde la misma red, en la misma sala). Se escucha el sonido entrecortado. Tampoco hay imagen de ROR y lo escuchamos de fondo.
- 08/06/2016 JG1, 2
Speakapps
01:17:01
#40
- Es una última sesión que convocan PAU y JAU fuera de las tareas del proyecto. Tiene como objetivo despedirse, agradecer a DOR su esfuerzo y valorar el trabajo realizado.
- PAU no puede hablar porque hay acople así que participa usando el chat. Empiezan a grabar tarde así que no está todo el principio de la conversación. Por el chat intuimos que hablan de películas y se enzarzan en una conversación sobre género gramatical y sexismo.
- En el último trozo hacen una valoración final sobre el proyecto, sobre el Tandem y sobre su propia actuación.
- Hay muchos guiños de humor, conversan sobre lo lengua, lo que han aprendido, sobre el futuro.
- 30/05/2016
Diario DOR
- Reflexión sobre la última fase del proyecto.
- 06/06/2016
Reflexión final UB
- Reflexión contenida en el trabajo final de la asignatura sobre el conjunto del proyecto. Se comenta insatisfacción por los vínculos con los compañeros puesto que han percibido cierta desmotivación por su parte. Se proponen cambios al proyecto 2.0 que han diseñado dando más oportunidades de elección para los alumnos de ELE. Señalan la necesidad de ser flexibles y adaptarse al contexto. Además de involucrarse más en la realización de las tareas, no parecen saber cómo más motivar a los compañeros.

JAU

26/02/16
Speakapps
#54

Primer encuentro y preguntas para la wiki. Casi no se escucha JAU. Parece que tienen dos actividades diferentes en mente. JAU intenta hacer la tarea 1 y DOR la tarea 2, porque la 1 ya la ha hecho con PAU. JAU muestra muchas vacilaciones en responder las cuestiones que le plantea DOR especialmente las de cultura pero también las de lengua y este acaba asumiendo un rol muy docente. De hecho, al final JAU le pregunta sobre cómo proceder en las actividades y es DOR quien explica el funcionamiento y se ofrece a buscar soluciones. De hecho, le llega a preguntar: ¿Entonces todos claro? y JAU le responde: Sí creo que he entendido lo que dicen las instrucciones

Reflexión JAU

Reflexión sobre la primera parte de la telecolaboración. JAU se considera una aficionada a la tecnología pero tiene dificultades con la CMC. Parece que no consiguió que DOR hiciera ninguna actividad del WhatsApp porque no le contestaba los mensajes. Podría ser que le hubiera pasado desapercibido que se trataba de tareas pues JAU manifiesta haberlas propuesto de manera casual y no haber insistido.

29/03/2016
R1_JAU
#43

JAU da instrucciones sobre el inicio del proyecto 2.0 e intenta averiguar qué opción de las dos que les dan quieren hacer los compañeros. DOR está centrado en explicar el perfil de la persona que tiene en mente para hacerle una entrevista y a JAU le parece una persona interesante.

20/05/2016 G123
Speakapps 00:32:14
#35

Las participantes de la UB dan feedback sobre la primera grabación del podcast. Aconsejan algunos cambios para ajustarse al registro pero le restan importancia diciendo “esto no es una clase de podcast ni tecnología, es una clase de español”. También aconsejan no editar las entrevistas con Audacity sino grabarse ellos comentando la entrevista que han hecho. DOR pide no tener que hacer el segundo episodio del podcast porque con el primero han estado las 15 horas programadas para el proyecto. Sus compañeras les piden un día para consultarlo con los profesores de la UB. Hay muchos problemas de sonido, PAU desaparece del vídeo y se la escucha de fondo (las tres participantes están conectadas desde la misma red, en la misma sala). Se escucha el sonido entrecortado. Tampoco hay imagen de ROR y lo escuchamos de fondo.

08/06/2016 JG1, 2
Speakapps 01:17:01
#40

Es una última sesión que convocan PAU y JAU fuera de las tareas del proyecto. Tiene como objetivo despedirse, agradecer a DOR su esfuerzo y valorar el trabajo realizado.

PAU no puede hablar porque hay acople así que participa usando el chat. Empiezan a grabar tarde así que no está todo el principio de la conversación. Por el chat intuimos que hablan de películas y se enzarzan en una conversación sobre género gramatical y sexismo.

En el último trozo hacen una valoración final sobre el proyecto, sobre el Tandem y sobre su propia actuación.

Hay muchos guiños de humor, conversan sobre lo lengua, lo que han aprendido, sobre el futuro.

CGAU y ROR

14/02/16- 24/02/16 Whatsapp #76	ROR inicia las conversaciones para organizarse y encontrarse en el videochat para las tareas 1 y 2. CGAU no saluda, responde con mensajes breves.
17/02/16 Speakapps #55	primer encuentro. ¿CGAU está en pijama? y no ha visto la biografía de su compañero. ROR presenta bastante fluidez y soluciona los problemas de incomprensión con mucha soltura. Interesante mirar la cantidad de incomprensión por parte de CGAU Se muestra seria y seca.
28/02/16 Speakapps #54	CGBAU sigue en pijama? Bosteza varias veces y muestra frustración porque hay algunos cortes en la conexión y algo de retraso. Mira el móvil y parece algo distraída en ocasiones La conversación se limita a pregunta respuesta por parte de CGAU
12/03/16 WhatsApp #81	Es la primera vez que CGAU saluda e intenta generar interacción. Pero inmediatamente vuelve a posicionarse en docente.
Reflexión CGAU	En word. Parece satisfecha con el desarrollo de la primera parte del proyecto. Centra los objetivos en trabajo lingüístico.
Reflexión 3 ROR	Reflexiona sobre la primera parte del proyecto 2.0
Reflexión 4 ROR	Reflexiona sobre la última parte del proyecto 2.0

CGAU y ROR

20/02/2016 Speakapps 00:43:13 #5	Primera toma de contacto. Es un encuentro muy social y hablan mucho de lenguas, viajes y culturas. EAR es quien procura centrarse en la actividad y cierra la conversación
28/02/2016 Speakapps 00:37:24 #6	Segundo encuentro sobre preguntas para la wiki. A pesar de que tienen poco tiempo para hacer la actividad, vemos como continuamente sale la presencia social y deben volver a redireccionar la actividad para realizar el intercambio cultural objetivo de la actividad
21/02/ 2016 Diario EAR	Sobre le primer encuentro. Positivo.
14/03/ 2016 Diario EAR	Sobre el segundo encuentro.
20/03/2016- 21/03/2016 Whatsapp y correo #81, 82	Fotos y trabalenguas Recordatorio de MOU para que haga las actividades El móvil de EAR ha dejado de funcionar y le pide las fotos por correo. Miguel se las manda y le urge conseguir otro teléfono. Eline responde a la pregunta sobre las fotos del Whatsapp y aclaración sobre el trabalenguas. MOU la felicita por haber acertado con las fotos y le pide la actividad del trabalenguas

29/03/2016 R1 MOU	Reflexión de MOU sobre la primera parte del Tandem
08/05/2016 Grupo ABC Speakapps 00:43:25 #7	Primer feedback sobre la tarea que deben hacer RUG para el proyecto Hay muchos problemas técnicos y durante los primeros 10 minutos se produce frustración docente que se solventa con humor que sin embargo excluye aparentemente a RUG empezamos a codificar a partir del minuto 10 que es cuando realmente empieza la actividad y dejamos aquí recogido lo que ocurre con anterioridad
11/05/2016 Diario EAR	Sobre la primera parte del proyecto
25/05/ 2016 Diario EAR	Sobre la segunda parte del proyecto
Reflexión final alumnos UB	Muestran satisfacción general por el desarrollo pero mucha frustración por la parte técnica que ha impedido el buen desarrollo de los encuentros. Deducen que para una mayor implicación, el medio requiere mayor gestión de los tiempos por parte de tutores. También indican la necesidad de realizar más trabajo sobre la lengua.

SOU y AKAR

13/2/16-20-02-2016 WhatsApp #60	Gestión para encontrarse por primera vez
20/02/2016 Speakapps 00:26:36 #25	Primera toma de contacto. Es bastante breve y parece que SOU tiene problemas para mantener una conversación con su compañera ya que esta da respuestas muy breves y no pregunta nada.
21/02/ 2016 Diario AKAR	Sobre el primer encuentro. Positivo.
23-02-2016 WhatsApp # 61	Canal para organizarse y realizar la Tarea 3. Al final AKAR pide consejos sobre qué hacer en Sevilla puesto que se va de viaje con ATAR pero SOU le explica algo muy similar a lo que le dirá en el hideochat para hacer la tarea 2. No parece haber entendido que no era parte de la tarea.
24-02-2016 26-02-2016 WhatsApp #62	Se organizan para hacer la tarea 2

26/02/2016
Speakapps 00:23:38

Segundo encuentro para hacerse las preguntas para el wiki. La conversación ha empezado unos minutos antes pero están grabados en otro vídeo en el que no se ve ni escucha a SOU. Hay algo de eco porque SOU no usa auriculares. Parece que AKAR quiere decírselo pero desiste. AKAR hace el trabalenguas y pasan a las preguntas para el wiki. Es interesante notar que SOU muestra muchas dudas a la hora de responder a las preguntas, incluso en algún caso dice “deberíamos buscarlo por internet” pero en ningún momento lo hace o invita a su compañera a hacerlo. También que akar se muestra dispuesta a hablar cuando se mantiene durante un rato una presencia social en la que se la incluye (recurrir al humor la excluye) pero SOU salta constantemente a la docente y la corta

04-03-2016 -
21-03-2016
WhatsApp
#63

SOU sugiere un cambio para hacer la Tarea 3. Le pide una imagen de cuando era pequeña y que le explique una anécdota. Parece que creían que esta actividad se realizaba por SpeakApps y en el último momento la hacen por WhatsApp.

17/03/ 2016
Diario AKAR

Sobre el wiki

Reflexión SOU
[en vídeo]

Sobre las tres primeras tareas de la telecolaboración. Parece sorprendido por las dificultades que tiene para mantener conversaciones más naturales con AKAR, esperaba que la enseñanza a adultos no requiriera tanto esfuerzo para generar interacción. Tampoco tiene claro cuándo corregir. Achaca sus dudas al contexto en línea.

08/05/2016 Grupo ABC
[MOU no está]
Speakapps 00:43:25

Se dan instrucciones sobre el proyecto 2.0 Empiezan a grabar cuando ya han explicado todo el proyecto. Solo se ve a los participantes de la UB (CEAU y SOU). Hay eco porque, si SOU usa auriculares, deja de oírse. Las participantes de la RUG se comunican por chat. EAR manifiesta que SpeakApps siempre da problemas.

11/05/ 2016
Diario AKAR

Sobre la primera parte del proyecto 2.0

26/05/ 2016
Diario AKAR

Sobre la segunda parte del proyecto 2.0

CEAU y ATAR

20-02-2016
WhatsApp
#56

no se ha grabado su primera conversación y CEAU se pone en contacto para ver qué tienen que hacer. CEAU se pone en contacto para transmitir qué le ha dicho la profesora de la UB para aconsejar a ATAR ponerse en contacto con su profesor de la RUG.

28/02/2016
Speakapps
#51

Segundo encuentro por Speakapps para realizar la Tarea 2

28/02/2016-
20.03.2016
#57

backchannel Speakapps wiki y hacen actividades con fotos. Parece que hablan de manera fluida y muy amistosa hasta el día 9 de marzo donde se corta.
La relación se enfría muchísimo y la conversación termina abruptamente tras una pregunta de CEAU que no se llega a responder, tras realizar la actividad del trabalenguas.

Reflexión 2
ATAR

Reflexión sobre la Tarea 2

Reflexión CEAU
Entrada de blog

Reflexiona sobre la primera parte de la telecolaboración. Parece satisfecha por la “calidad” de la interacción y explica que ha habido momentos en los que ha interpretado que ATAR no tenía mucho interés en la conversación porque había dejado de contestar.

Reflexión 3
ATAR

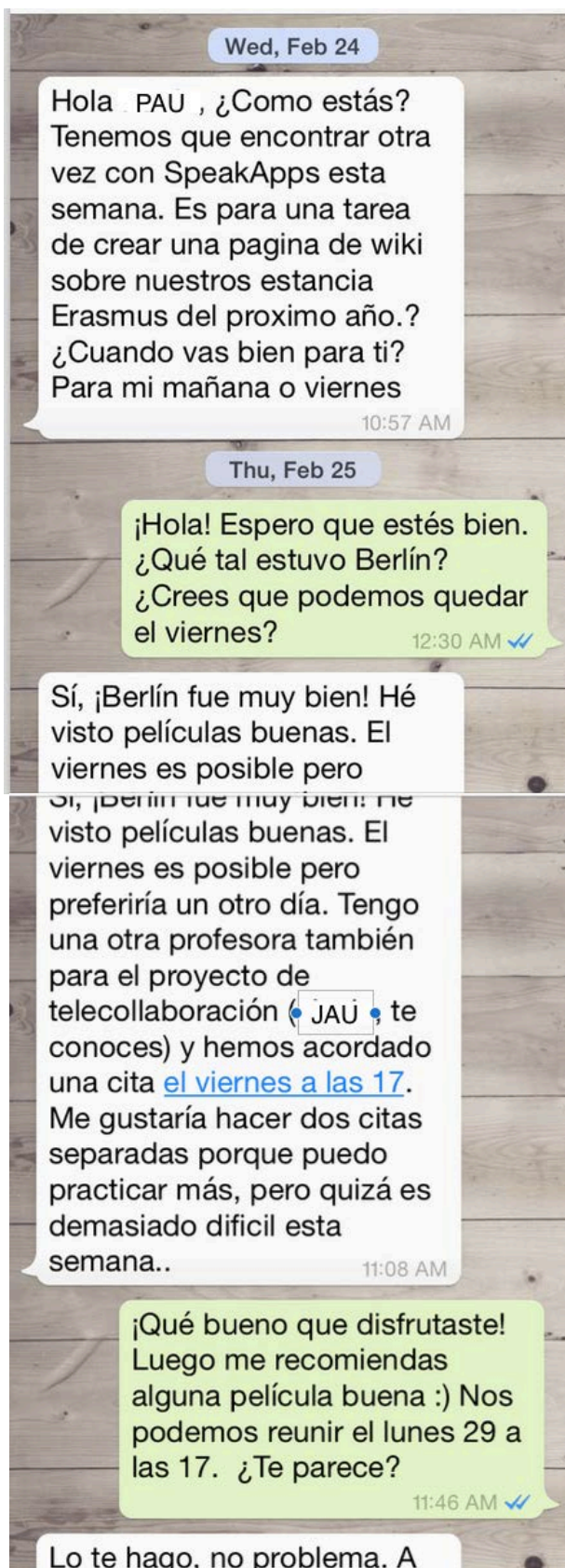
Sobre la primera parte del proyecto 2.0

Reflexión 4
ATAR

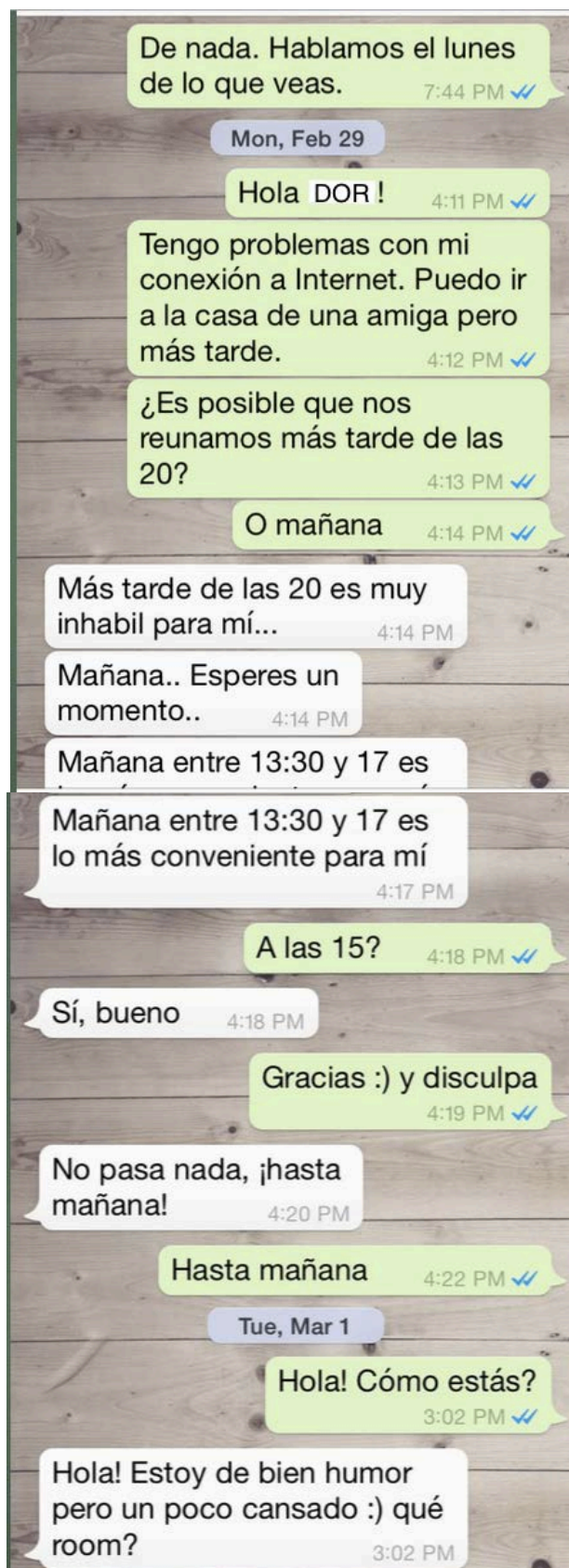
Sobre la última parte del proyecto.

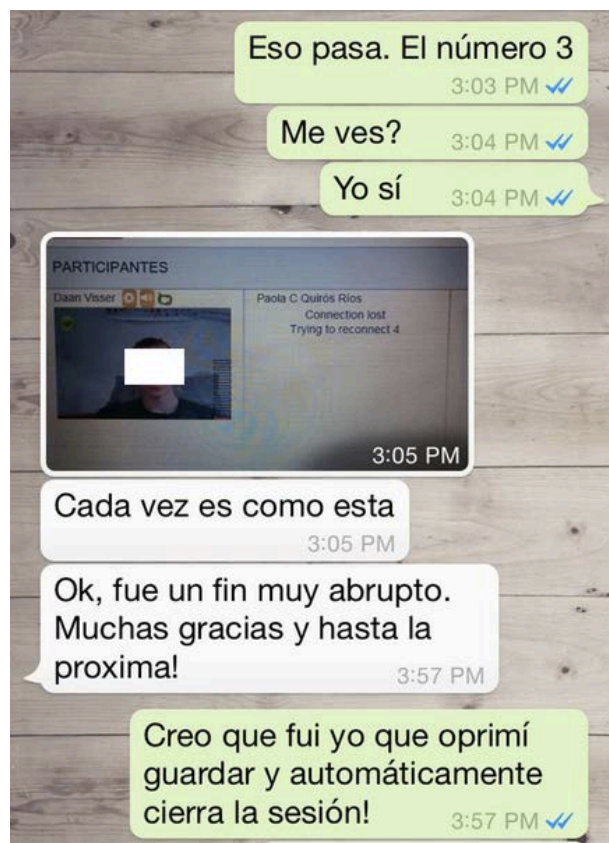
Anejo 2. Conversaciones por WhatsApp

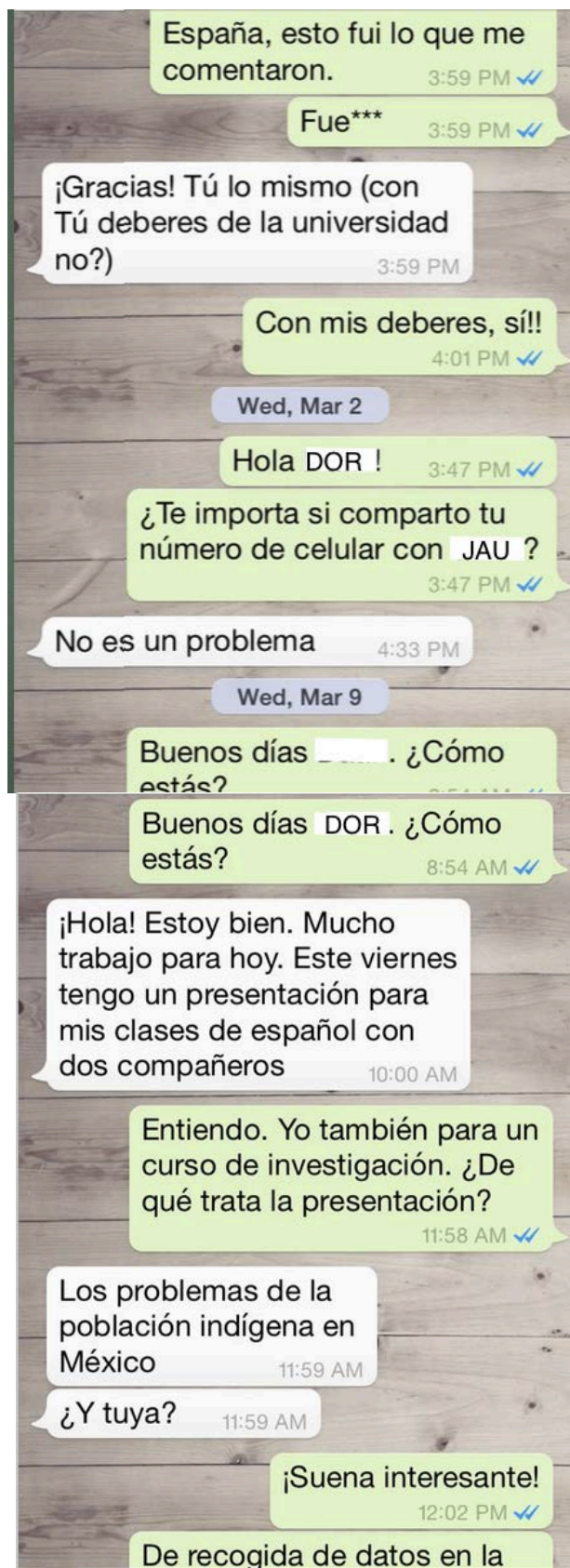
P1

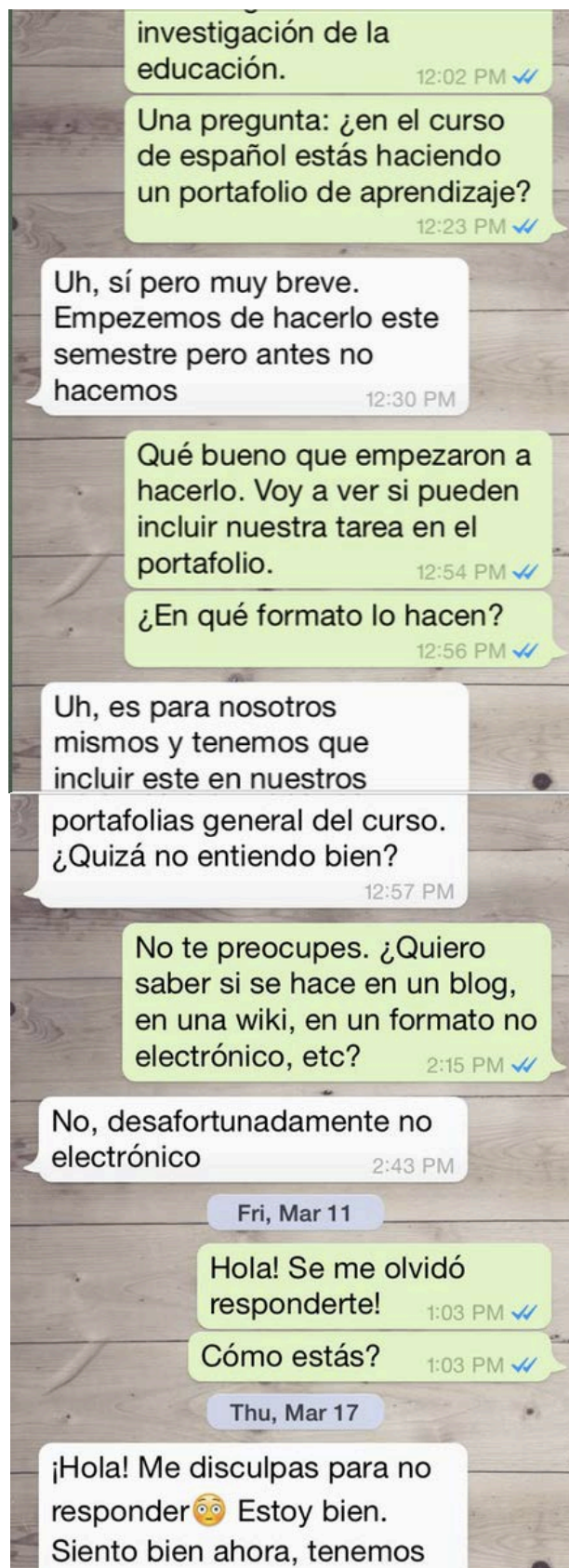












un poco de sol de nuevo en Holanda :) una pregunta: ¿Tendremos que hacer un ejercicio de whatsapp? Mi profesor mencionó algo sobre esto...

1:58 PM

Hola! Qué bien que salió el sol en Groningen. En Barcelona el tiempo ha estado cambiante, sale el sol y luego la lluvia.

2:31 PM ✓✓

Sí, tenemos unos ejercicios por whatsapp. Por eso te escribí el otro día.

2:31 PM ✓✓

Son dos ejercicios pero la idea es que ambos(tú y yo) participemos de ellos. ¿De acuerdo?

2:32 PM ✓✓

Sat, Mar 19

Sat, Mar 19

Sí, ahora es lo mismo en Groninga :(Disculpame pero que mensajes en que otro día?

4:25 PM

El viernes pasado

9:19 PM ✓✓

Sun, Mar 20

¿El viernes pasado? ¿por whatsapp?

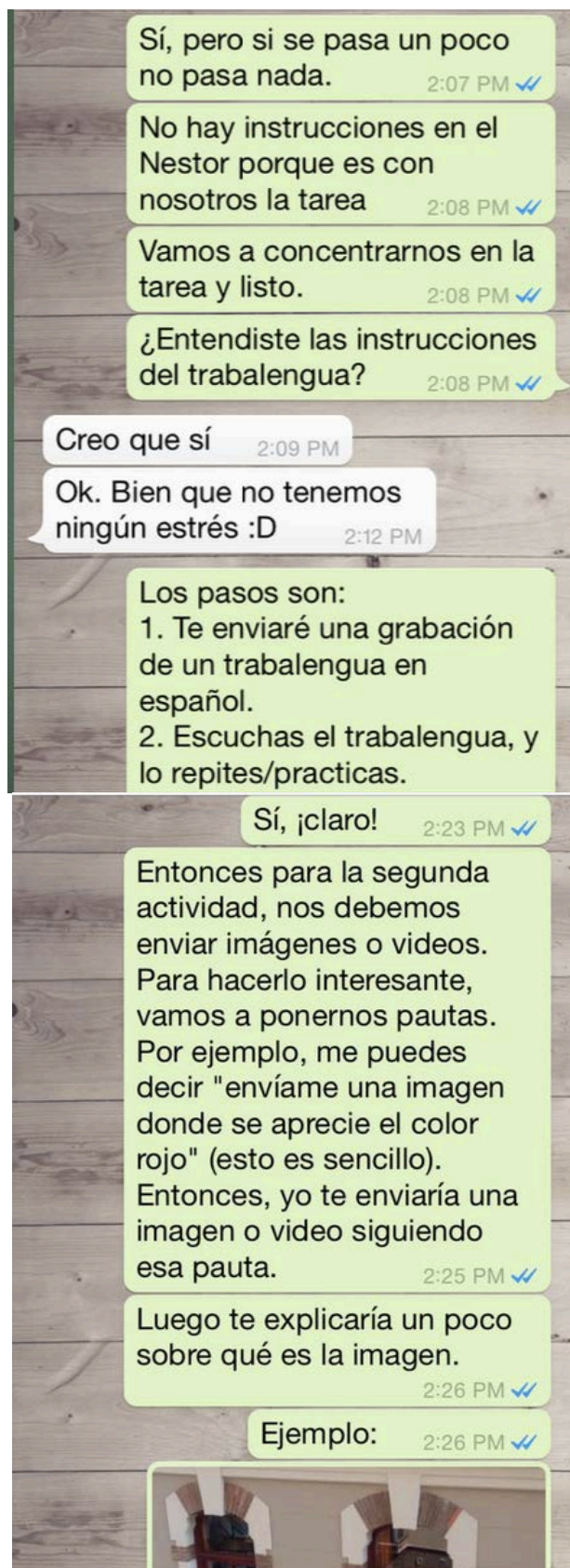
1:33 PM

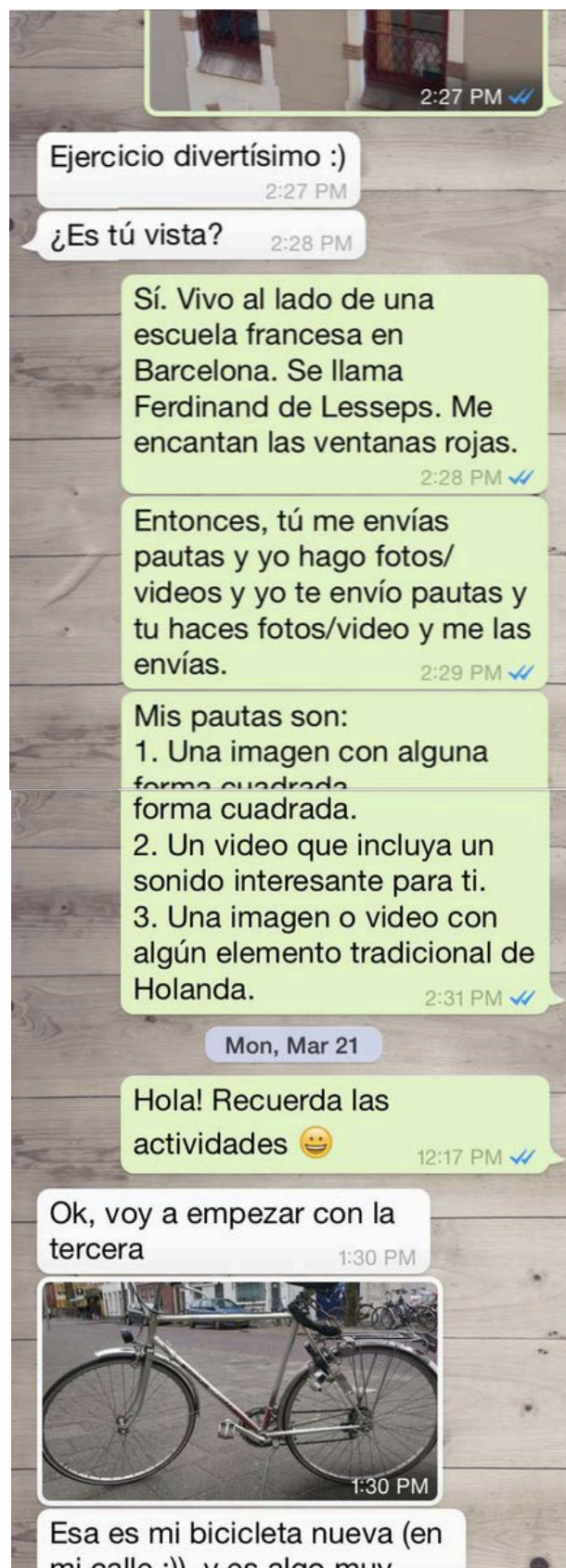
Sí. Te escribí para hacer alguna actividad pero no te preocupes. ¿Te parece si la hacemos entre hoy y el martes?

1:57 PM ✓✓

Son dos actividades: la primera consiste en trabalenguas y la segunda en imágenes o videos







mi calle :) y es algo muy típico de Holanda. Aquí en Groninga, una ciudad para estudiantes, hay muchas muchas biciclestas! Te envío una imagen de las bicicletas en la estación, es increíble

1:33 PM

Se ve linda eh! ¿Es más común que cada persona tenga su bicicleta o hay bicicletas de la ciudad?

1:35 PM ✓✓

Una imagen con alguna forma cuadrada es muy fácil, porque colecciono discos de vinilo :D Voy a enviarte una funda que me encanta

1:35 PM

Más común que cada persona tiene su mismo, si (la religión de mayoría de los artistas de reggae) creen que Haile Selassie, emperador de Etiopía (?), era la reencarnación de dios. Esta funda es una imagen muy divertida para mí porque es tan exagerado. El disco se llama Hail H.I.M. Y him en este sentido es naturalmente ÉL (dios) pero también His Imperial Majesty, entonces, Selassie

1:45 PM

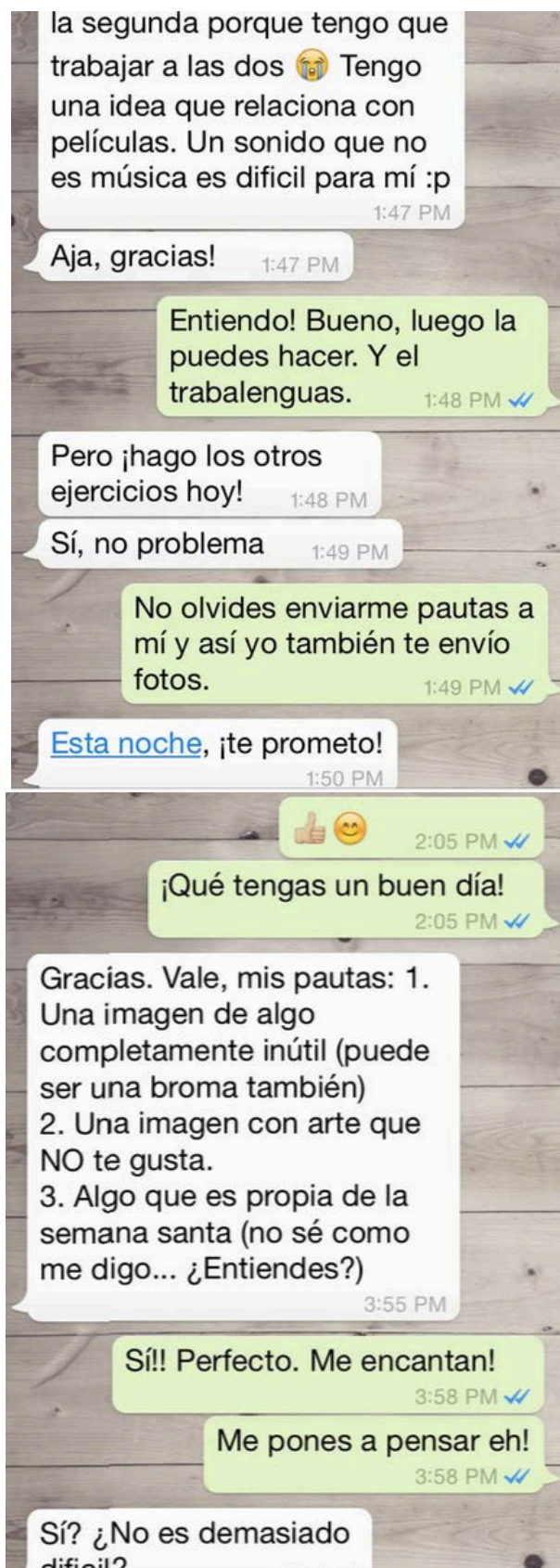
Wow. Muchos detalles envueltos en una sola imagen.

1:45 PM ✓✓

Etiopía es correcto

1:47 PM ✓✓

Desafortunadamente no tengo más tiempo para hacer



Un poco pero lo hace interesante

3:59 PM ✓✓



Las bicicletas en frente de la biblioteca

4:16 PM



4:18 PM

Eso es el edificio academia de Groninga por lo demás

4:19 PM

Jajajajajajaa

5:02 PM ✓✓

Son muchísimassssss

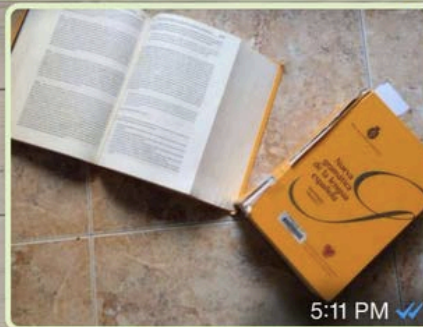
5:03 PM ✓✓

La arquitectura del edificio es linda

5:06 PM ✓✓

Bueno, te voy a enviar la foto de "algo inútil" (como una broma) 🤔

5:11 PM ✓✓



5:11 PM ✓✓

Jaja, ¡creo que necesito uno de esos! Pero son un poco grande ¿no? XD

5:12 PM

Jajajajajajaa

5:02 PM ✓✓

Son muchísimassssss

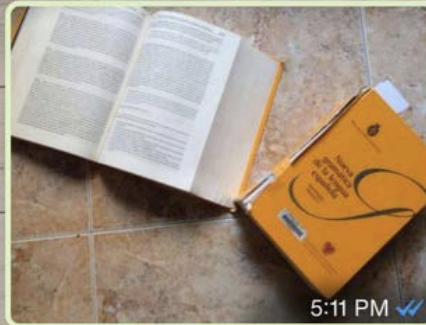
5:03 PM ✓✓

La arquitectura del edificio es linda

5:06 PM ✓✓

Bueno, te voy a enviar la foto de "algo inútil" (como una broma) 😏

5:11 PM ✓✓



5:11 PM ✓✓

Jaja, ¡creo que necesito uno de esos! Pero son un poco grande ¿no? XD

5:12 PM

Sólo "un poco"... 😏😏

5:14 PM ✓✓

Creo que como estudiante de ELE, las versiones más resumidas son mejores. Hay gramáticas dirigidas a estudiantes que son más prácticas.

5:15 PM ✓✓



¡El mejor uso de estos tomos!

5:16 PM ✓✓

Slumdog Millionaire

12:04 PM

Sí, lo conozco.

12:06 PM ✓✓

Wed, Mar 23

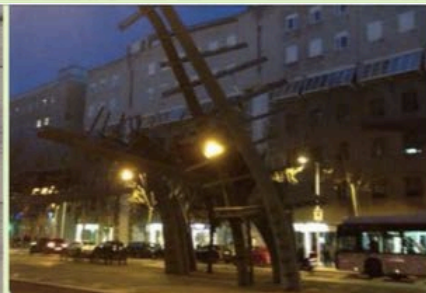


Te presento la imagen de
"arte que NO me gusta".

7:44 PM ✓✓

La calidad de la foto no es la
mejor. :)

7:44 PM ✓✓



Te presento la imagen de
"arte que NO me gusta".

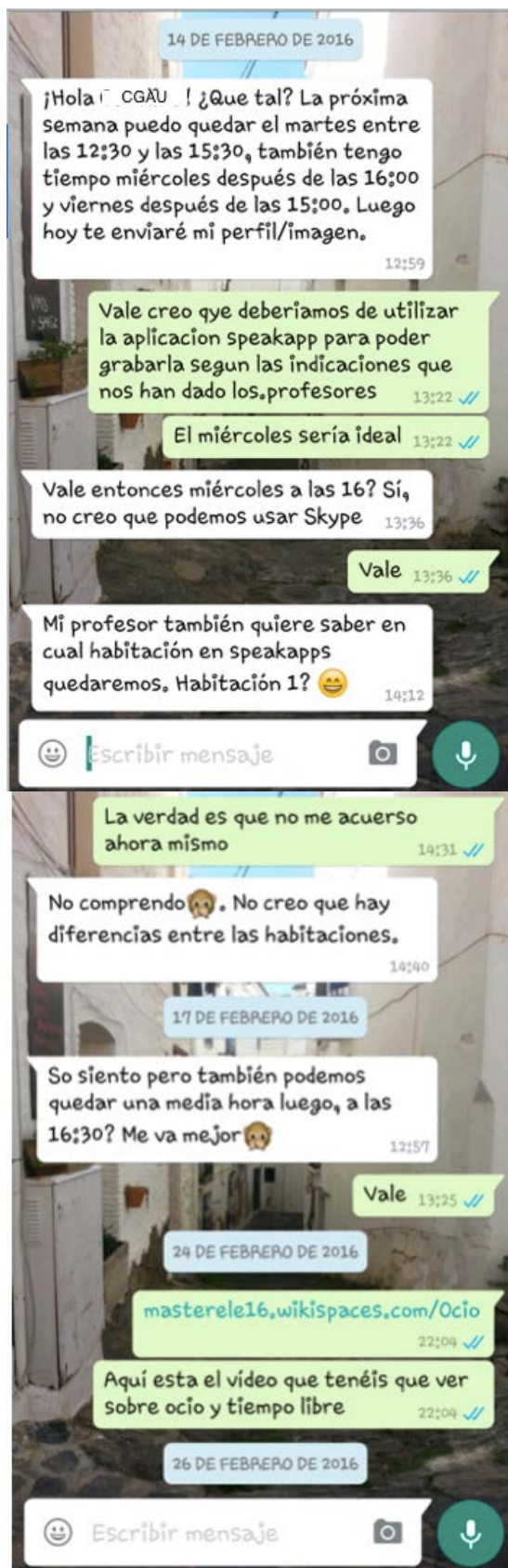
7:44 PM ✓✓

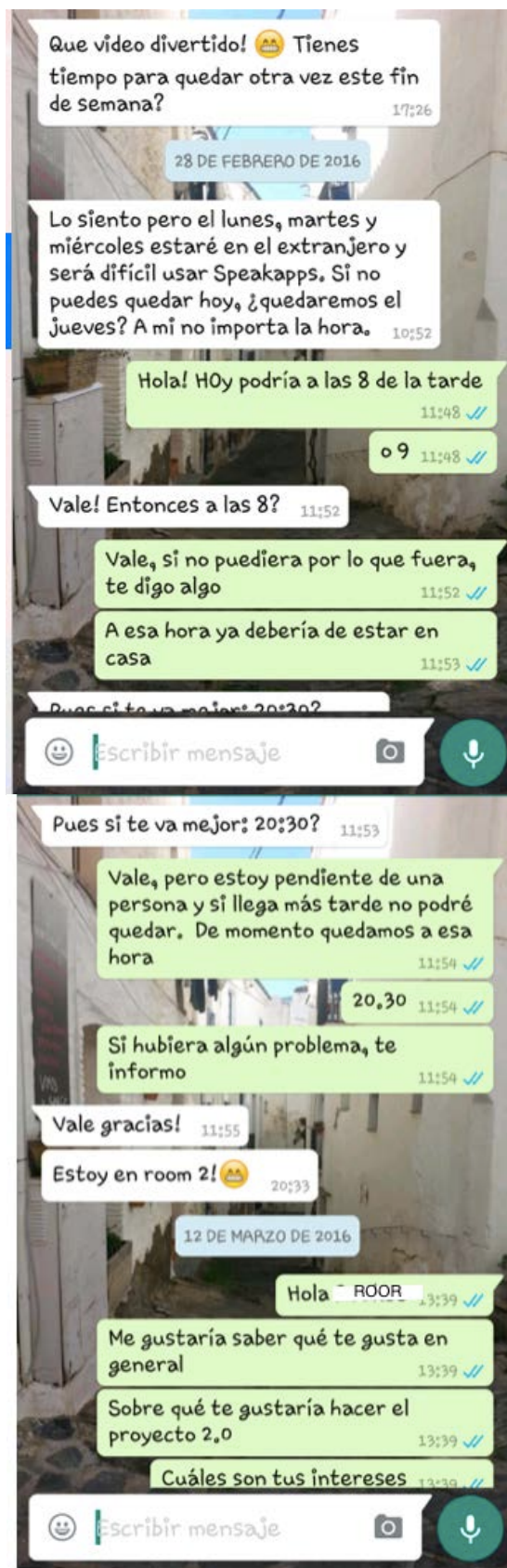
La calidad de la foto no es la
mejor. :)

7:44 PM ✓✓

Es en las calles de
Barcelona. Realmente es una
de estas esculturas para
embellecer la ciudad que no
me gusta. Quizás para
algunas personas es
hermosa pero para mí... pues
no mucho.

7:45 PM ✓✓

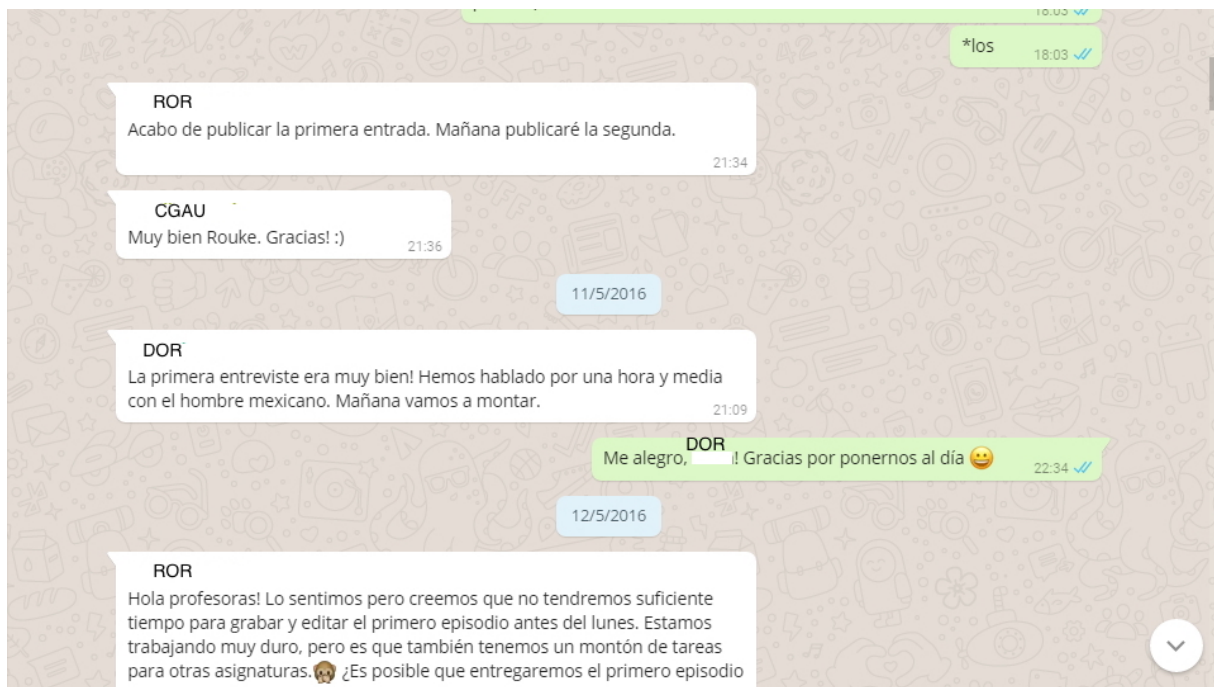
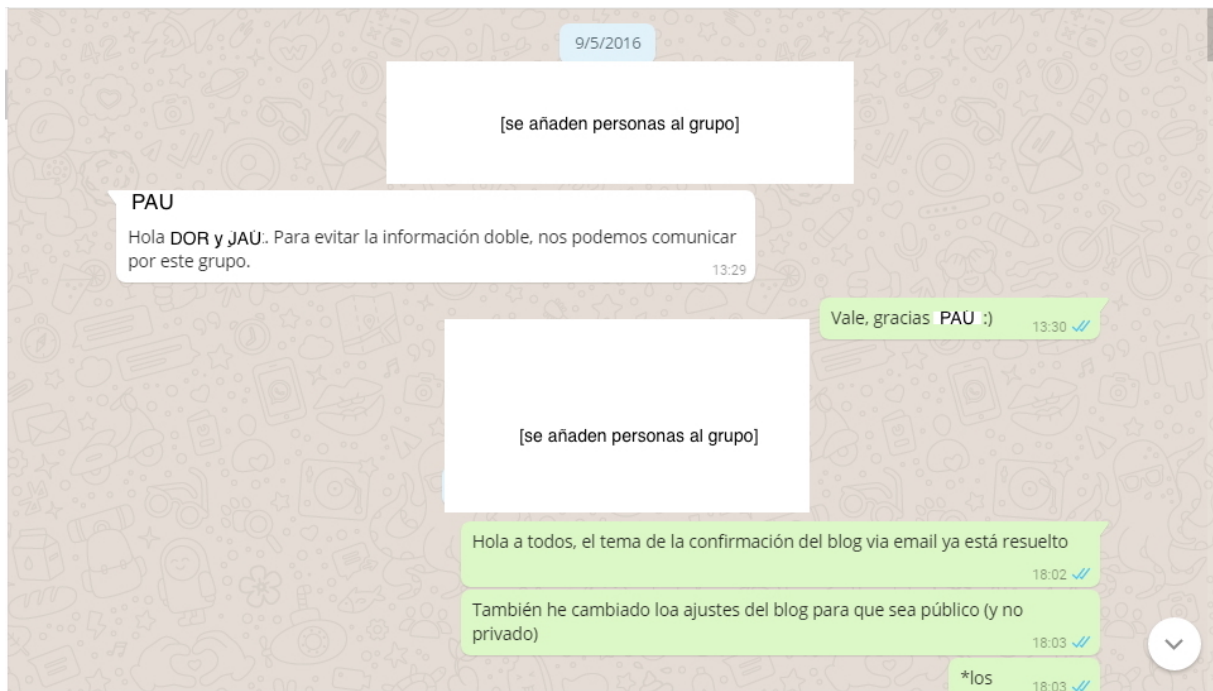


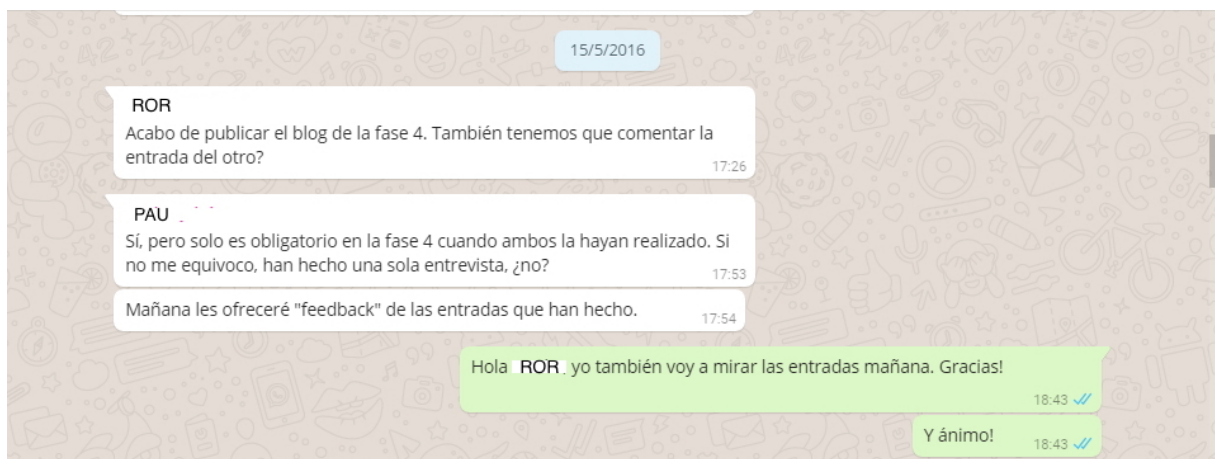
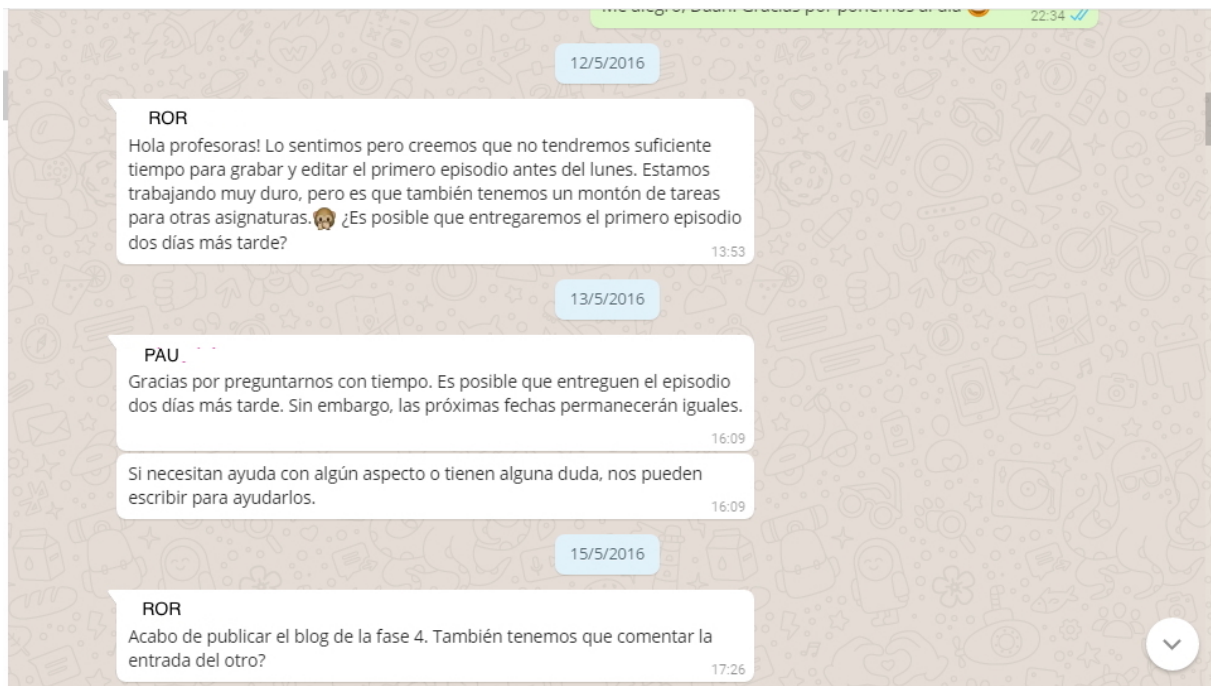


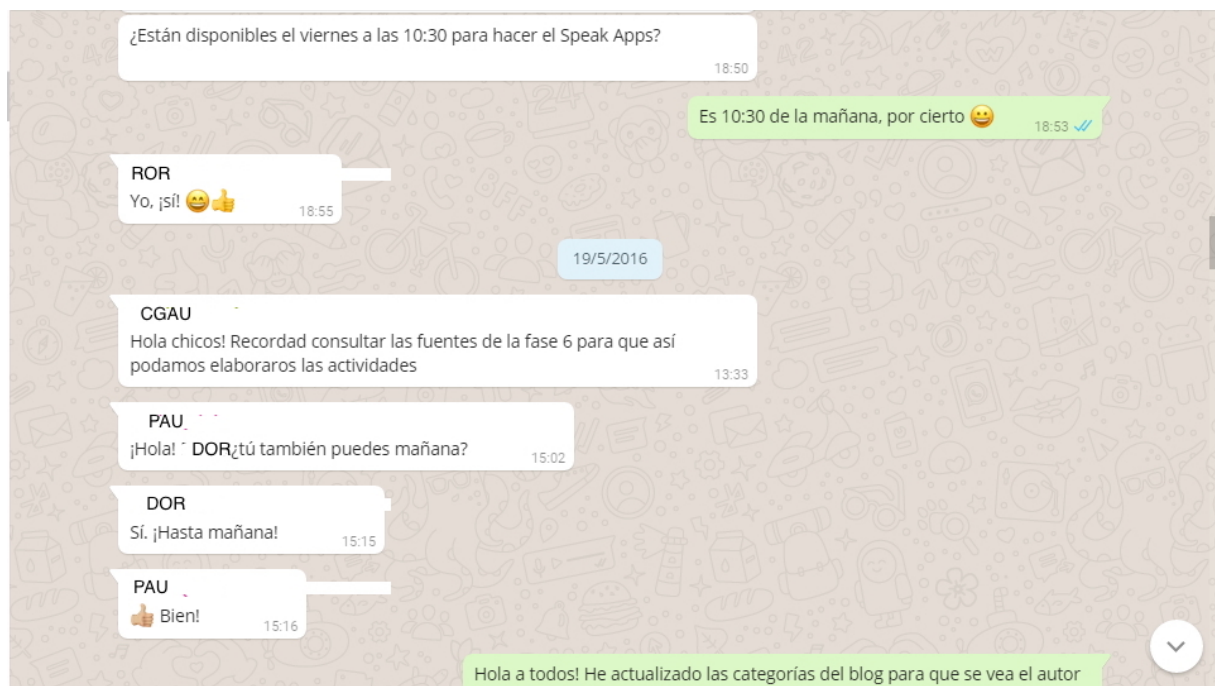
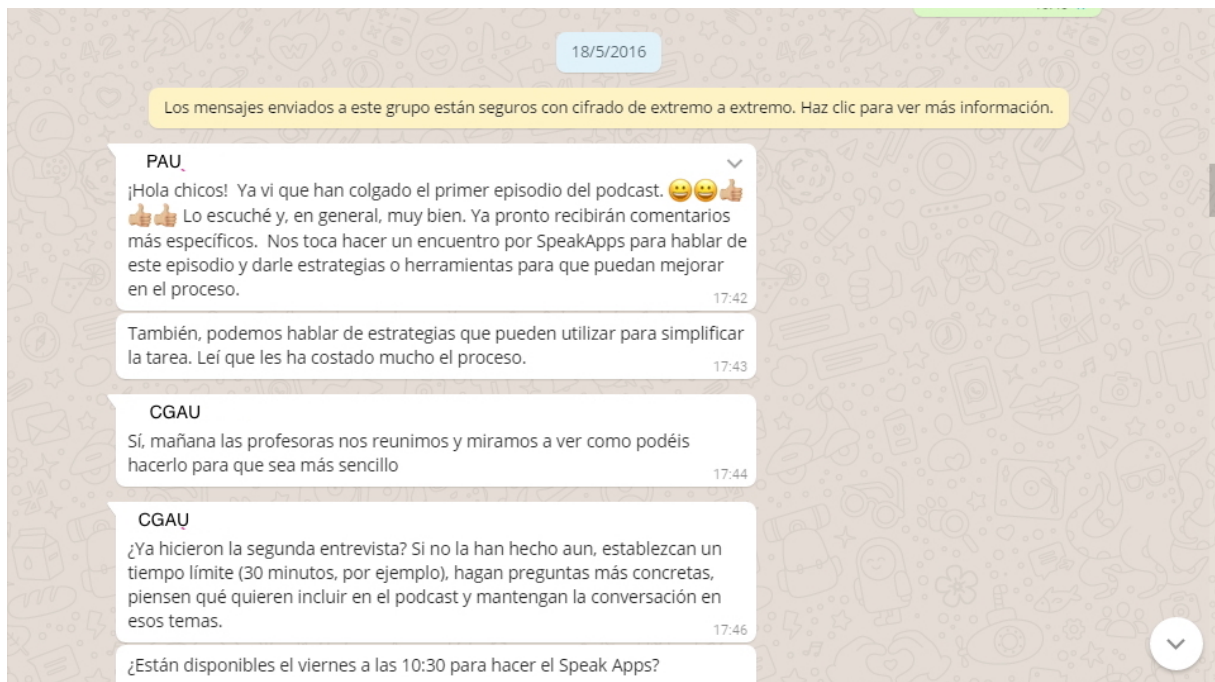


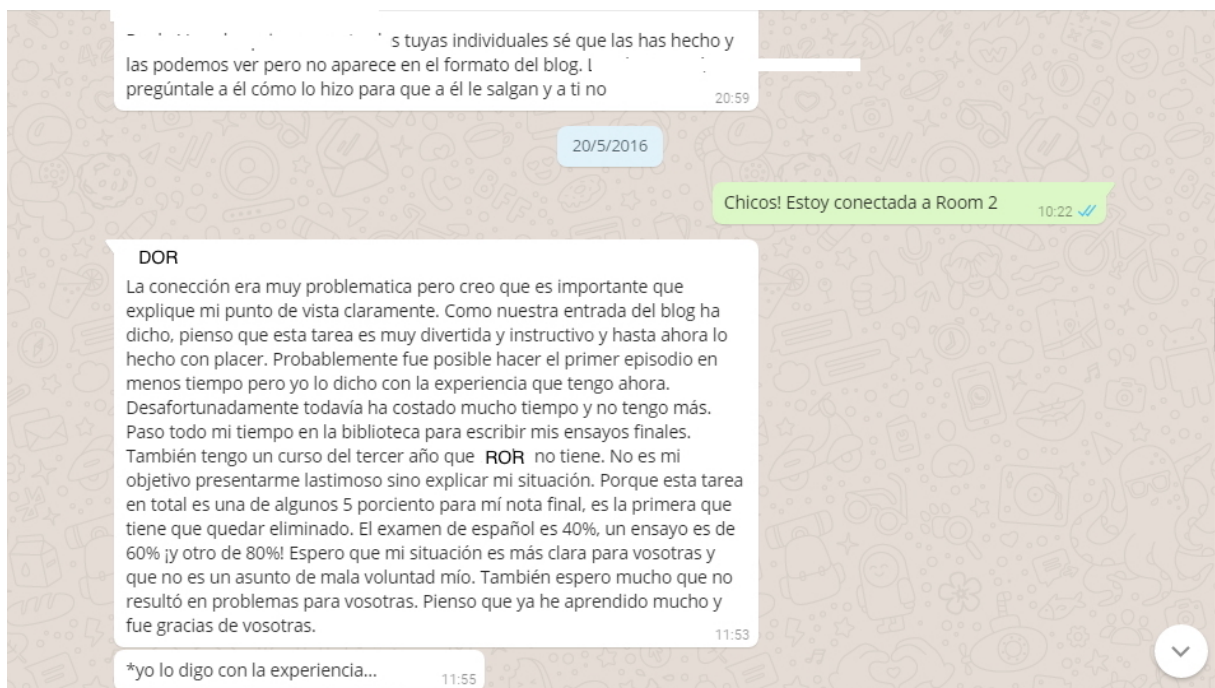
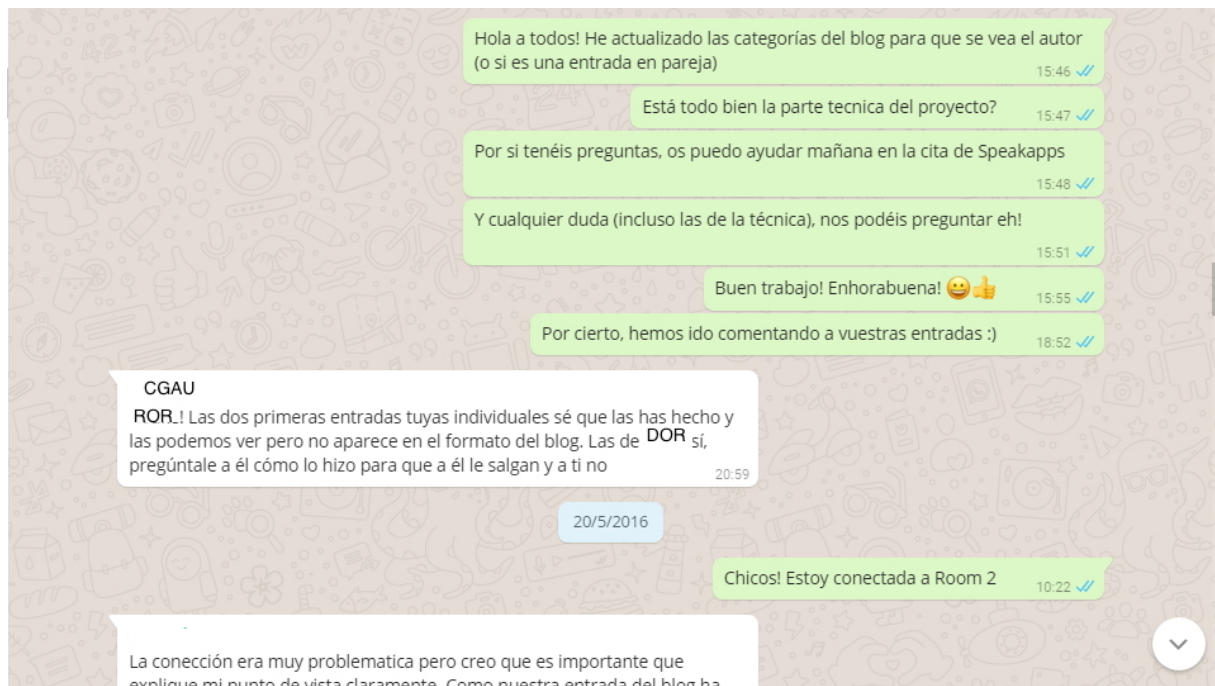


G123









*yo lo digo con la experiencia... 11:55

¡Gracias para la nota por lo demás! 11:58

PAU
No te preocupes, Daan. Entendemos tu situación. Como estudiantes, hemos estado en situaciones similares. A nosotras nos encantaría que el segundo episodio se hiciera porque se vería más claro el progreso en el aprendizaje. Sin embargo, entendemos que no debe tomar más tiempo del estipulado en el curso para el proyecto. Ya le enviamos un correo a la profesora encargada y les daremos una respuesta lo antes posible. 12:06

DOR
Muchas gracias por la comprensión. Lo oímos 12:08

CGAU
1:03 16:10

ROR
Me parece muy bien! Entonces, ¿será una conversación sobre una conversación? ¿Y tendremos que incluir la información que tenemos que buscar ahora? 16:49

No entiendo la primera pregunta. ¿Me podrías explicar? Sobre la segunda

ROR
Me parece muy bien! Entonces, ¿será una conversación sobre una conversación? ¿Y tendremos que incluir la información que tenemos que buscar ahora? 16:49

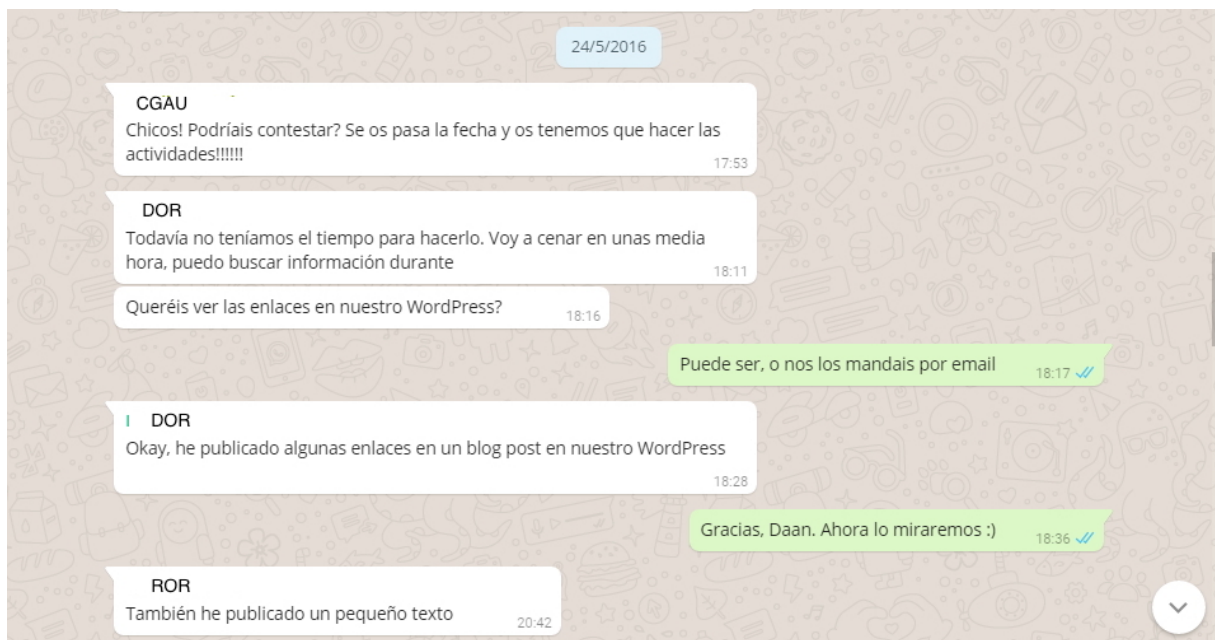
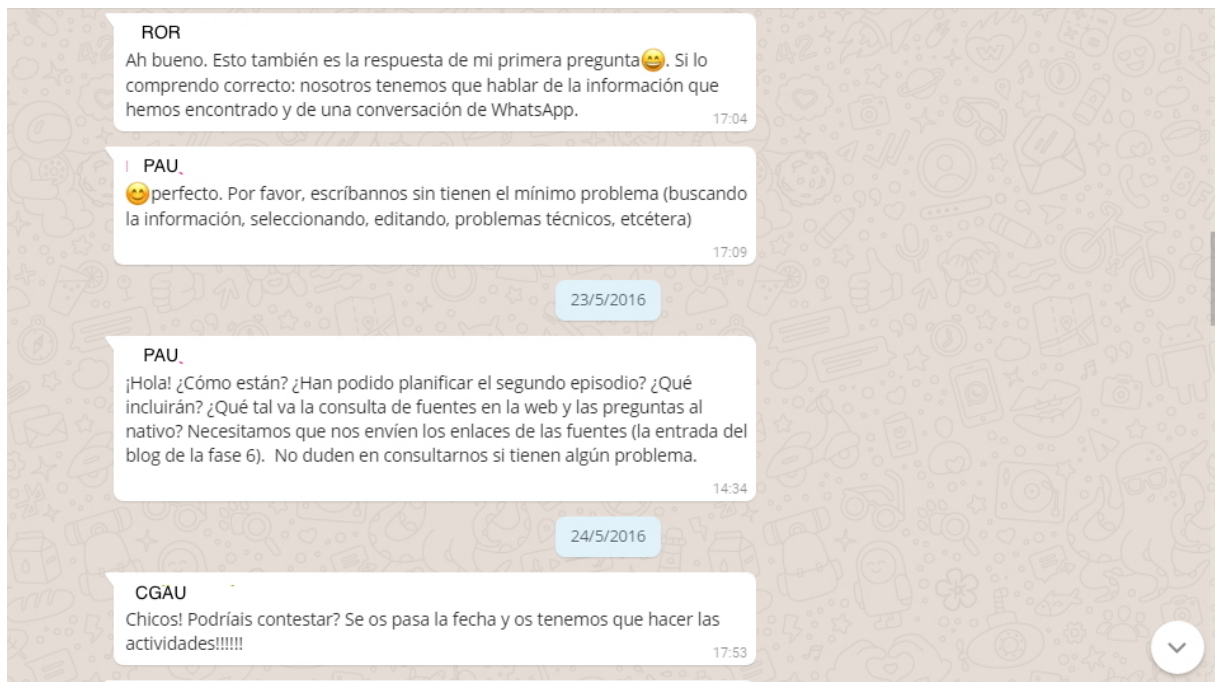
PAU
No entiendo la primera pregunta. ¿Me podrías explicar? Sobre la segunda pregunta, sí. La idea es que utilicen la información que encuentren en la web (fase 6) y algunos detalles que puedan preguntarle al nativo para hacer el segundo episodio. 16:53

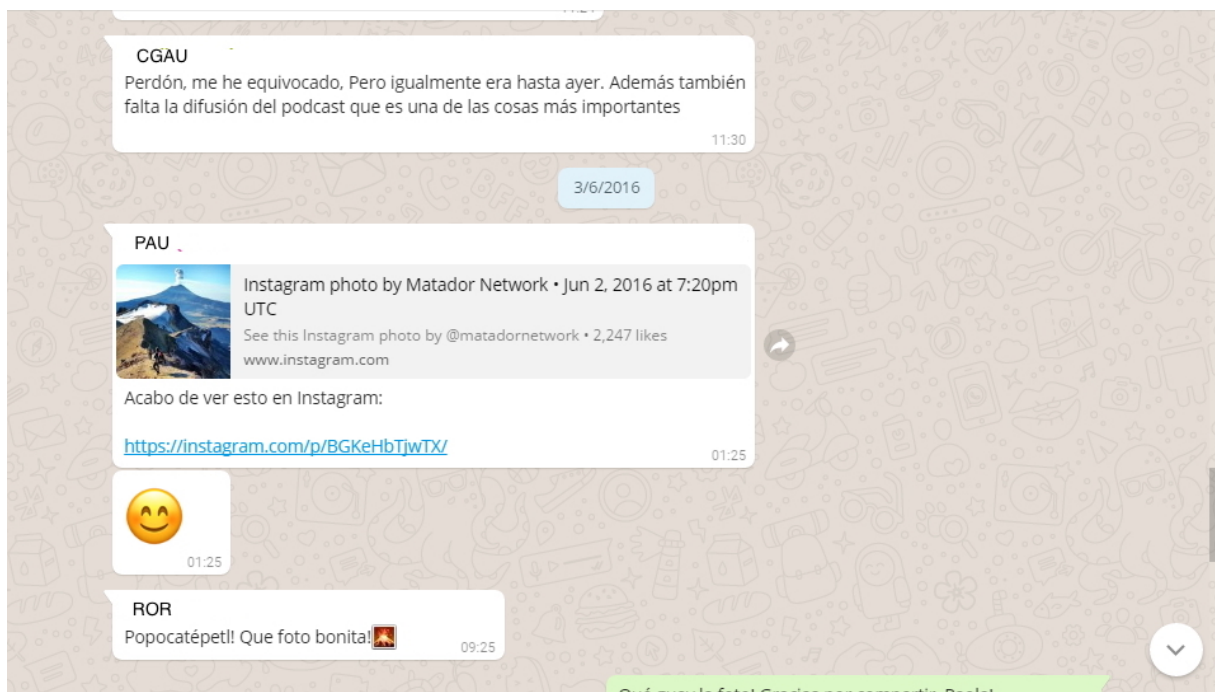
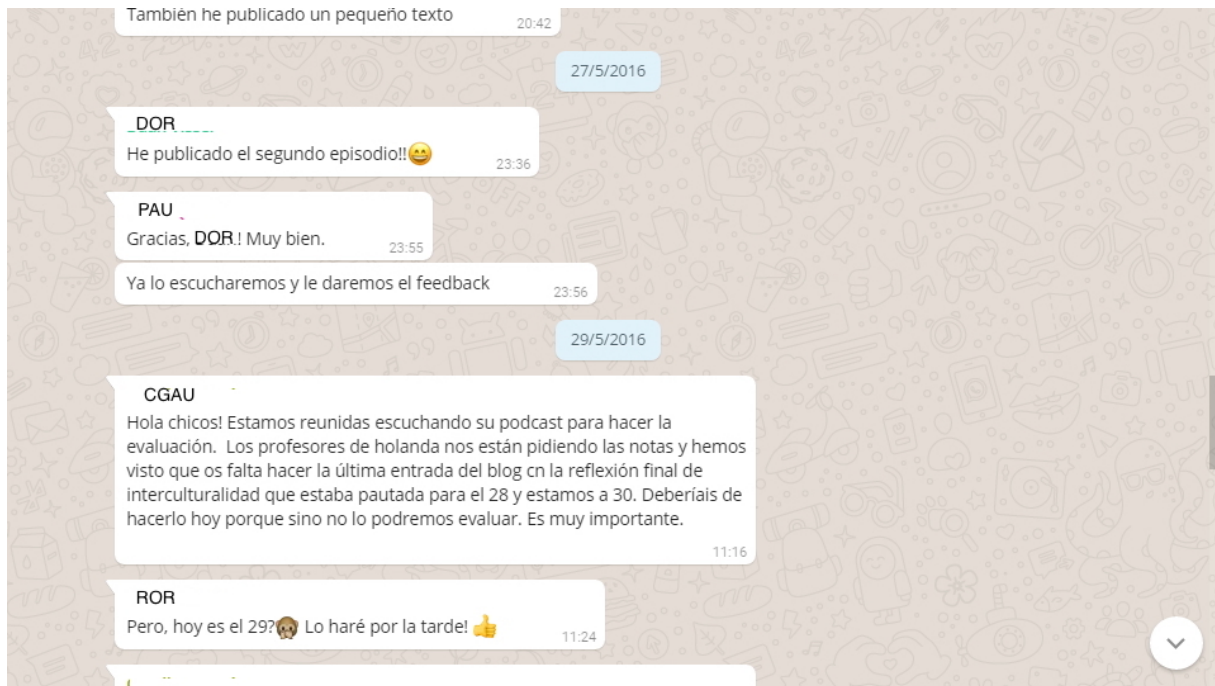
Pueden parafrasear la información que les da el nativo, incluir alguna nota de voz del nativo (si no es muy complicado), parafrasear la información encontrada en la web (haciendo referencia a la fuente) e interactuar entre ustedes valorando y opinando la información (ejemplo, "DOR: ¿a ti qué es lo más que te ha interesado de Puebla?" / "Pues a mí me impresionó la calle de dos kilómetros llena de bares. ¿Y a ti?") 16:57

Hagan un plan primero de qué quieren incluir en el episodio (ejemplo: alojamiento, transportación, comida, irse de fiesta, ...) y busquen y/o pregunten sobre esa información. 16:59

Así limitan el tiempo que necesitan para manejar la información. 17:00

ROR
Ah bueno. Esto también es la respuesta de mi primera pregunta 😊. Si lo comprendo correcto: nosotros tenemos que hablar de la información que

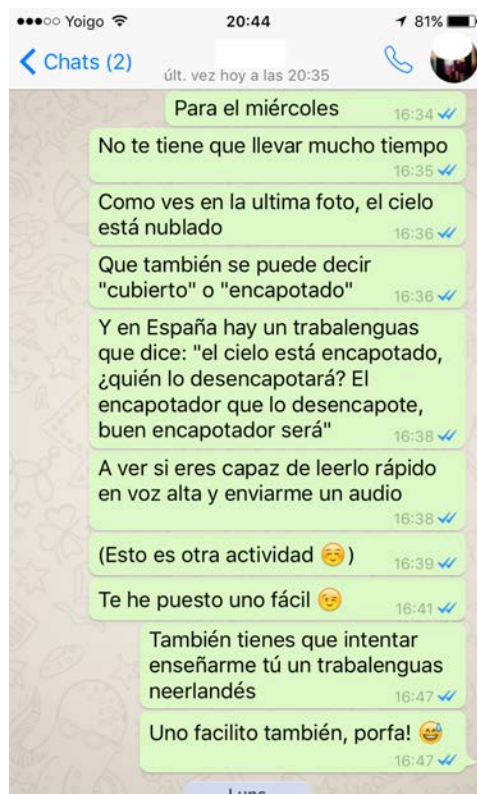






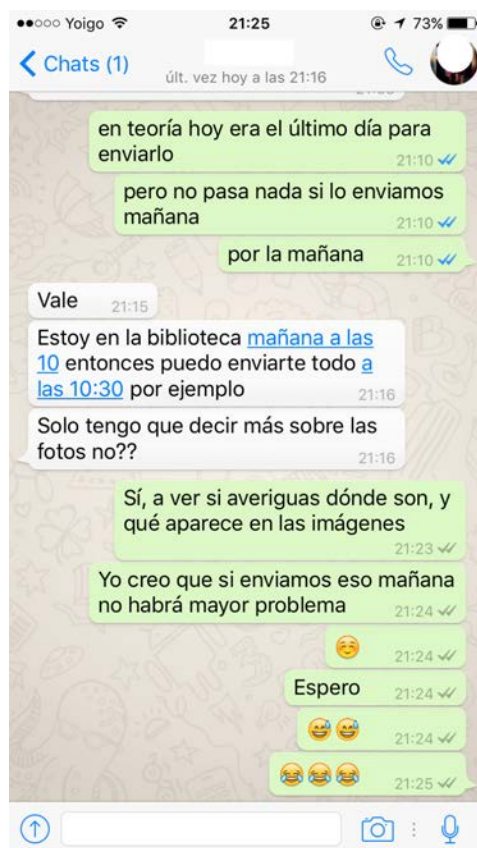
PA











PB

13/2/16 17:00:10: SOU: Hola AKAR! Soy SOU

13/2/16 17:02:36: AKAR: Hola!!

13/2/16 17:13:13: SOU: Quedamos el domingo que viene a las 14h?

13/2/16 17:14:43: AKAR: Vale ! 🙌

13/2/16 17:44:07: SOU: Vale. Entonces el domingo 21 a las 14h. ¿Nos enviamos mensajes de Whatsapp unos días antes para recordarlo?

13/2/16 17:45:56: AKAR: Sí, perfecto.

13/2/16 18:38:33: SOU: 🙌🙌🙌🙌🙌 pasa un buen fin de semana

13/2/16 18:42:13: AKAR: Tu tambien !

18/2/16 21:43:54: AKAR: Algunos compañeros de clase me dicen que han tenido problemas con la conexión en speakapps. Quizás es mejor hacer la conversación el sábado. Porque cuando no funciona podemos rehacerla el domingo. Tengo que entregar un evaluación el domingo.

18/2/16 21:46:58: SOU: Sí, mis compañeros también me han dicho que ha habido muchos problemas. Si vemos que no funciona, podríamos usar el whatsapp. ¿Te iría bien quedar el sábado a las 15h?

18/2/16 21:50:15: AKAR: Sí me va bien!

18/2/16 21:52:05: SOU: Vale. Tienes Skype? Porq podría también ser una solución en caso de que no funcionara

18/2/16 21:53:51: AKAR: tengo Skype también. Pero speakapps graba la conversación si no me equivoco.

18/2/16 21:55:26: SOU: Sí. Es la mejor opción y lo mejor es speakapp pero si no funciona me he bajado un programa q graba también Skype.

18/2/16 21:56:51: AKAR: Ah perfecto

20/2/16 14:58:03: SOU: ¡Hola AKAR! Estoy conectado

20/2/16 14:58:12: SOU: voy a la room 3

20/2/16 14:58:24: AKAR: Vale! Un momento !

23/2/16 22:11:48: SOU: ¡Hola AKAR! No había entendido que tenía que enviarte el vídeo que hice con mi grupo. En 30 minutos llego a casa y te lo envío.

23/2/16 22:12:26: SOU: Acuérdate de enviarme por voz tu trabalenguas FÁCIL en holandés

😂😂😂😂

23/2/16 22:12:56: SOU: Y yo te envío después el mío

23/2/16 22:14:30: AKAR: Hola! Estoy con Amber y Cristina ya ha enviado el video a Amber. Entonces, lo he visto.

23/2/16 22:15:46: AKAR: Mañana tenemos (mi grupo)/tengo que preparar preguntas para tí sobre el tema.

23/2/16 22:17:08: SOU: Perfecto!!! Me quedo más tranquilo. Cuando puedas graba el trabalenguas... Vamos a reír un montón 😂😂😂😂

23/2/16 22:17:39: AKAR: 2016-02-23-AUDIO-00000025.aac <adjunt>

23/2/16 22:17:53: AKAR: "Achtentachtig prachtige grachten"

23/2/16 22:18:08: SOU: Jajajajajaja

23/2/16 22:18:28: SOU: Esto va a ser más difícil de lo que pensaba 😂😂😂

23/2/16 22:19:02: SOU: ¿Y qué significa?

23/2/16 22:19:10: AKAR: jajaja intenta decirlo por favor :D hahaha

23/2/16 22:19:20: AKAR: ehm 88 gorgeous canals

23/2/16 22:20:56: SOU: Espera que llegue a casa que estoy en el tren. Llego de trabajar
👊👊👊

23/2/16 22:22:26: AKAR: Haha vale vale !

23/2/16 22:23:29: AKAR: Tengo una pregunta! Qué cosas tengo que hacer cuando voy a Sevilla ?

23/2/16 22:24:34: SOU: Tengo que responder a la pregunta o corregir tu pregunta?

23/2/16 22:26:04: AKAR: Haha responder y corregir

23/2/16 22:26:55: SOU: La pregunta sería: ¿Qué cosas tengo que hacer cuando vaya a Sevilla?

23/2/16 22:27:29: AKAR: Messi 🙏

23/2/16 22:29:49: SOU: Falta el acento en "qué".

23/2/16 22:30:18: SOU: Te contesto cuando llegue a casa 🏃

23/2/16 22:50:25: SOU: 2016-02-23-AUDIO-00000041.opus <adjunt>

23/2/16 22:50:48: SOU: bueno, ahí te he dejado el trabalenguas en holandés. Un desastre jajajaja

23/2/16 22:51:59: SOU: ahora va el mío

23/2/16 22:53:43: AKAR: No tiene sonido.. 🤔

23/2/16 22:53:59: SOU: 2016-02-23-AUDIO-00000045.aac <adjunt>

23/2/16 22:54:48: AKAR: ufffff

23/2/16 22:55:28: SOU: te lo escribo: ¿Cómo quieres que te quiera, si el que quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera?

23/2/16 22:59:07: SOU: Respuesta a la pregunta: ¿Qué cosas tengo que hacer cuando vaya a Sevilla? Pues antes de ir a Sevilla deberías tener la tarjeta sanitaria europea. Así si tienes un problema de salud, como es sanidad pública en España no tendrás que pagar nada. Si vas a Sevilla a partir de marzo ya hace mucha calor así que, como holandeses, no olvidéis de tener crema solar y ropa de verano (pero también una chaqueta por si hace frío). Os aconsejo, como Erasmus que sois, comprar el billete con Ryanair o Vueling. Son compañías de bajo coste y si compráis los billetes con antelación pueden ser baratos

23/2/16 22:59:52: SOU: Si tenéis más dudas, no dudes en decírmelo 😊

24/2/16 11:53:33: SOU: Hola AKAR. Tenemos que volver a quedar para hablar en SpeakApps. Tenemos hasta el 1 de marzo.

24/2/16 14:18:25: AKAR: Hola! Este fin de semana no estoy en casa.. Estaré de "vacaciones" con mi familia. Y no sé si tengo/tenga wifi. Entonces, el viernes o lunes? Te va bien?

24/2/16 14:37:58: SOU: El viernes a las 18h es posible?

24/2/16 14:39:40: AKAR: Sí ! Es bien

24/2/16 14:41:58: AKAR: Ah espera! Necesito preguntar a mis padres a qué hora nos vamos el viernes...

24/2/16 14:44:22: AKAR: Si tengo WiFi en la casa es posible quedar el domingo también

24/2/16 14:55:27: SOU: Ya me dirás

24/2/16 18:01:52: AKAR: Viernes a las 18h está bien

24/2/16 18:21:48: SOU: Vale. Hasta ese día. Falta que repitas el trabalenguas que te puse


26/2/16 18:00:22: SOU: Hola AKAR! Estoy accediendo
A speakapp

26/2/16 18:01:13: AKAR: Yo también !

26/2/16 18:01:44: AKAR: Cuál "room"?

26/2/16 18:02:07: SOU: La 2?

26/2/16 18:02:12: AKAR: Vale

26/2/16 18:02:22: SOU: La 1

26/2/16 18:02:25: AKAR: Ah es bloqueada

26/2/16 18:02:28: AKAR: Haha

26/2/16 18:02:34: SOU: Sí ya veo jejej


4/3/16 19:55:54: SOU: ¡Hola AKAR! ¿Cómo estás? ¡Espero que bien!

4/3/16 19:57:16: SOU: Ya he corregido lo que habéis hecho en la wiki (lo he puesto en rojo).
Cuando podáis lo corregís (no dudéis en preguntar si no entendéis alguna cosa, ¿vale?)

4/3/16 20:48:25: AKAR: Vale! Vale! Ahora ATAR y yo estamos en Sevilla! Entonces, lo
corregimos la próxima semana

4/3/16 20:50:25: SOU: Qué bien!!!! Pasáoslo genial!!!!   

4/3/16 20:51:52: AKAR: Graciaaaaaas! 

5/3/16 15:12:56: SOU: Haz fotos y la próxima vez que hablemos me las enseñas y hablamos
sobre tu viaje a Sevilla. 

5/3/16 15:51:11: AKAR: Valeeeee! Hago muchas fotos 

7/3/16 18:37:19: SOU: ¡Hola AKAR! Aquí te dejo la foto-modelo de lo que me gustaría
hablar contigo la próxima vez

7/3/16 18:37:25: SOU: 2016-03-07-PHOTO-00000076.jpg <adjunt>

7/3/16 18:38:16: SOU: Me gustaría que me hablastes de alguna anécdota que te haya pasado
cuando eras pequeña.

7/3/16 18:39:26: SOU: Viendo de nuevo nuestra primera conversación me he dado cuenta que
deberías trabajar un poco más el pasado. A veces confundes la 1a persona y la 3a. ¿Qué te
parece?

20/3/16 14:21:12: SOU: ¡Hola AKAR! ¿Cómo estamos?

20/3/16 21:04:15: AKAR: Hola, una compañera mía me dijo que tenía que responder al
"picture assignment" por whatsapp y no en una conversación por speakapps. Entonces tienes
que contarme una anécdota sobre mi juventud por whatsapp?

20/3/16 21:06:30: AKAR: Tengo que contar*

20/3/16 21:21:56: AKAR: Cuando tenía doce años me prepararon una fiesta de cumpleaños
para mi grupo de amigas . El tema fue " brillo y el glamour " (glitter and glamour) y peinamos
el cabello de uno al otro con rizadoros y alisadores . Después de 5 minutos , vimos que un
rizador de pelo estaba pegado en el cabello de una persona. Tardamos unos 45 minutos para
sacarlo de nuevo.

20/3/16 21:37:28: AKAR: 2016-03-20-PHOTO-00000083.jpg <adjunt>

21/3/16 9:03:49: SOU: 2016-03-21-AUDIO-00000084.opus <adjunt>

21/3/16 9:04:02: SOU: 2016-03-21-AUDIO-00000085.opus <adjunt>

21/3/16 9:04:17: SOU: 2016-03-21-AUDIO-00000086.opus <adjunt>

21/3/16 9:04:52: SOU: 2016-03-21-AUDIO-00000087.opus <adjunt>

PC

20.02.2016, 14:57 - CEAU: Hola!!
20.02.2016, 14:57 - CEAU: No se qué pasa pero no se ha grabado la conversación :(
20.02.2016, 15:01 - CEAU: Voy a escribir un mail a mi profesora
20.02.2016, 15:14 - ATAR: Hola, oh no es bueno! Vale, espero que no es una problema. Y quizás tenemos que encontrar otra vez. Si es necesario tengo tiempo mañana :)
20.02.2016, 19:03 - CEAU: Vale! Espero que no tengamos que repetir... decir las mismas cosas dos veces no es divertido 😂😂
20.02.2016, 19:03 - CEAU: Te aviso cuando me escriba mi profesora
20.02.2016, 19:04 - CEAU: Que pases una buena noche de sábado 😊
20.02.2016, 20:09 - ATAR: Haha sí no es divertido!
20.02.2016, 20:09 - ATAR: Vale, gracias tú también 😊
21.02.2016, 16:58 - CEAU: Hola! La profesora ha escrito un correo
21.02.2016, 16:58 - CEAU: Parece que hay otras personas que han tenido problemas para grabar también
21.02.2016, 16:58 - CEAU: Entonces ha dicho que escribamos un resumen de la entrevista para que no se nos olvide
21.02.2016, 16:59 - CEAU: Pero no es necesario grabarla otra vez!
21.02.2016, 16:59 - CEAU: Pregunta a Juan si vosotros también tenéis que escribir un resumen, quizás la profesora se refiere solamente a los estudiantes de Barcelona
21.02.2016, 17:00 - CEAU: :)
21.02.2016, 17:08 - ATAR: Hola! Ah perfecto! Sí voy a enviar un mail a Juan 👍
21.02.2016, 19:49 - CEAU: Vale!!
21.02.2016, 19:50 - CEAU: Que tal es Juan como profesor?
21.02.2016, 19:50 - CEAU: Hace un mes tuvimos una videoconferencia y parecía muy muy simpático 😊
21.02.2016, 22:02 - ATAR: Que divertido! Solo tengo Juan como un profesor hace un mes por eso no lo conozco muy bien, antes tenemos una profesora diferente. Pero creo que es un buen profesor 😊
21.02.2016, 22:37 - CEAU: Espero que sí! 😊
21.02.2016, 22:37 - CEAU: Cuantas clases de español tienes a la semana?
22.02.2016, 10:24 - ATAR: Dos clases de dos horas y también un clase en español sobre la literatura de España
23.02.2016, 10:09 - CEAU: Ah eso está muy bien! 😊
23.02.2016, 10:09 - CEAU: Es interesante la clase de Literatura?
23.02.2016, 10:09 - CEAU: A mí me gusta la literatura pero las clases a veces son aburridas 😞
23.02.2016, 17:22 - ATAR: Si me interesa mucho también!
23.02.2016, 17:23 - ATAR: Pero las clases duran tres horas y por eso es un poco aburrido a veces
23.02.2016, 20:15 - CEAU: Uf! Tres horas!!
23.02.2016, 20:15 - CEAU: 😞😞😞

23.02.2016, 20:15 - CEAU: Jajaja
23.02.2016, 20:15 - CEAU: Por cierto, tengo que enviarte un video
23.02.2016, 20:15 - CEAU: Te envío el enlace por mail 😊
23.02.2016, 20:16 - CEAU: Dime algo cuando lo recibas vale? 😊
23.02.2016, 20:56 - ATAR: He recibido el mail!
23.02.2016, 20:57 - ATAR: Ama y yo lo hemos visto, nos gustaría el video 😊
23.02.2016, 20:58 - CEAU: Os gusta? Sí? 😊
23.02.2016, 20:58 - CEAU: Es un poco simple
23.02.2016, 20:58 - CEAU: Se nos entiende bien?
23.02.2016, 21:00 - ATAR: Sí y entendemos todo 👍
23.02.2016, 21:02 - CEAU: Si?? Guau!! 🎉🎉🎉
23.02.2016, 21:02 - CEAU: Me alegro mucho
23.02.2016, 21:03 - CEAU: Por cierto, creo que tenemos que hacer otra tarea por SpeakApps, verdad?
23.02.2016, 22:39 - ATAR: Sí, tengo que preparar preguntas mañana para la próxima tarea. Y creo que vamos a hablar sobre estas preguntas por SpeakApps?
23.02.2016, 22:39 - ATAR: Pero tengo más información mañana
25.02.2016, 10:14 - CEAU: Sí! Perdona, ayer al final no te contesté
25.02.2016, 10:14 - CEAU: Sí, tienes que hacerme preguntas por speakapps
25.02.2016, 10:14 - CEAU: :)
25.02.2016, 12:30 - ATAR: Hola! No te preocupes. Cuando tienes tiempo este fin de semana para la próxima conversación?
25.02.2016, 14:06 - CEAU: El sábado por la tarde? Sobre las 18?
25.02.2016, 18:14 - ATAR: No me va bien. También tienes tiempo el sábado a las cuatro y media?
25.02.2016, 18:16 - CEAU: No se... porque vamos a pasar el fin de semana a casa de los padres de mi novio
25.02.2016, 18:16 - CEAU: Y normalmente comen muy muy tarde
25.02.2016, 18:16 - CEAU: Que tal el domingo por la tarde? A las 18 también?
25.02.2016, 18:22 - ATAR: Ah vale, no, no estaré en mi casa a las 18.
25.02.2016, 18:22 - CEAU: Cuando tienes tiempo tu??
25.02.2016, 18:25 - ATAR: El sábado hasta 12 y el domingo hasta 16:00
25.02.2016, 18:26 - CEAU: Vale, que tal el domingo a las 15?
25.02.2016, 18:26 - CEAU: :)
25.02.2016, 18:26 - ATAR: Sí me va bien :)
25.02.2016, 18:27 - CEAU: Vale perfecto! ☺
25.02.2016, 18:27 - ATAR: Hasta domingo 👍
25.02.2016, 18:29 - CEAU: Hasta el domingo! 😊
28.02.2016, 12:24 - ATAR: Podemos utilizar chatroom 1 hoy? 😊
28.02.2016, 12:28 - CEAU: Si claro! Perfecto :)
28.02.2016, 15:10 - ATAR: Donde estás? 😊

28.02.2016, 15:12 - CEAU: Estoy volviendo a chrome
28.02.2016, 15:12 - CEAU: He instalado micrófono externo
28.02.2016, 15:33 - CEAU: Se grabó!
28.02.2016, 15:33 - CEAU: 😊😊😊
28.02.2016, 15:34 - ATAR: Si perfecto 🙌
28.02.2016, 15:35 - CEAU: Vale! Luego te envío una foto ;)
28.02.2016, 22:26 - CEAU: <imagen naranjos>(Datei angehängt)
28.02.2016, 22:27 - CEAU: Esta foto la hice yo hace dos meses. Es de una ciudad grande en España. Los naranjos (árboles) son muy típicos de esa ciudad. Sabes cuál es? 😊
29.02.2016, 10:00 - ATAR: No los conozco pero creo que es de Bilbao. Porque me has dicho que estuviste en País Vasco 😊
01.03.2016, 13:20 - ATAR: Sabes que tipo de animales son estos? Es un animal típico de la provincia donde vivo. Hice la foto un mes pasado
01.03.2016, 13:21 - ATAR: <medio omitido(vaca escocesa?)>
01.03.2016, 13:29 - CEAU: Hola!!
01.03.2016, 13:29 - CEAU: Mmm no sé... siempre he vivido en la ciudad y no se mucho de animales de campo 😅
01.03.2016, 13:29 - CEAU: Es una cabra? Un buey?
01.03.2016, 14:08 - ATAR: Jajaja es un poco como un buey
01.03.2016, 14:08 - ATAR: Se llama montañés escocés
01.03.2016, 14:10 - CEAU: Que gracia!
01.03.2016, 14:11 - CEAU: Donde hiciste la foto? Esta cerca de tu casa?
01.03.2016, 15:02 - ATAR: Sí mas o menos 10 minutos con el coche
02.03.2016, 14:46 - CEAU: Guau! Qué bonito el paisaje
02.03.2016, 14:46 - CEAU: :)
02.03.2016, 14:47 - CEAU: Por cierto, la foto que te pasé no era de Bilbao! En Bilbao no hay naranjos 🍊🍊🍊
02.03.2016, 14:47 - CEAU: Te doy otra pista
02.03.2016, 14:48 - CEAU: <foto paella> (Datei angehängt)
02.03.2016, 14:48 - CEAU: Es una foto real también, en la misma ciudad. Es el plato más típico ;)
05.03.2016, 22:15 - ATAR: Hoy estoy en Sevilla y he visto estos arboles!
05.03.2016, 22:16 - ATAR: <medio omitido (naranjos?)>
05.03.2016, 22:17 - CEAU: 😍 naranjos
05.03.2016, 22:18 - CEAU: También se encuentran en Andalucía
05.03.2016, 22:18 - CEAU: Estás en Sevilla? Qué tal? 😊
06.03.2016, 8:45 - ATAR: Sí para cuatro días! Me gusta mucho la ciudad 🙌
06.03.2016, 16:30 - CEAU: Qué bien! Me alegro mucho
06.03.2016, 16:30 - CEAU: Hace frío? Hace sol? ☀
06.03.2016, 16:59 - ATAR: Hace sol, mas o menos 20 grados 😊

06.03.2016, 21:23 - CEAU: Qué bien! Aquí hace frío 🥶

06.03.2016, 21:24 - CEAU: Mándame alguna foto si puedes, no he estado nunca en Sevilla 🥲

07.03.2016, 18:38 - ATAR: Ah que pena!

07.03.2016, 18:40 - ATAR: <foto Sevilla> (Datei angehängt)

07.03.2016, 18:40 - ATAR: <foto plaza toros> (Datei angehängt)

Son fotos de plaza de España y plaza de toros 😊

09.03.2016, 14:13 - CEAU: Guau, la plaza de España me gusta mucho!

09.03.2016, 14:14 - CEAU: Los toros no tanto :/

09.03.2016, 14:14 - CEAU: Tu qué piensas de las corridas de toros?

09.03.2016, 14:56 - ATAR: No me gusta, creo que se puede prohibirlas. Pero la visita guiada fue interesante.

09.03.2016, 15:07 - CEAU: Ah sí? Qué os explicaron?

16.03.2016, 23:28 - CEAU: Hola Amber! Cómo estás? Hace unos días que no sé nada de ti :)

16.03.2016, 23:28 - CEAU: Como todavía tenemos que hacer el juego del trabalenguas, empiezo enviándote uno cortito 👍

16.03.2016, 23:28 - CEAU: <audio: tres tristes tigres (muy despacio)>

16.03.2016, 23:29 - CEAU: Intenta repetirlo sin buscarlo por Internet 🤔

16.03.2016, 23:30 - CEAU: Por cierto, he estado pensando en practicar el subjuntivo. Cuando tenga tiempo buscare algunos juegos y podemos hacerlos, te gustaría? 😊

18.03.2016, 10:13 - ATAR: Hola! Bien y tú?

18.03.2016, 10:13 - ATAR: Voy a practicar el trabalenguas mañana 👍

18.03.2016, 10:17 - ATAR: Sí me gusta portie tengo exámenes en dos semanas! Y para mí el subjuntivo es un poco difícil

19.03.2016, 9:59 - CEAU: Yo estoy enferma ahora! 🤒

19.03.2016, 9:59 - CEAU: Cuando me ponga mejor buscare ejercicios de subjuntivo

19.03.2016, 10:00 - CEAU: Mientras tanto, estaría bien si puedes enviarme tu trabalenguas en español y otro en holandés para mi antes de mañana

19.03.2016, 10:01 - CEAU: Mañana es el último día para enviar a Juan y a Olivia (la profe de Barcelona) nuestra conversación 🙏 y tienen que estar hechas la actividad de la foto y el trabalenguas

19.03.2016, 20:13 - ATAR: Ah consiga bien pronto!

19.03.2016, 20:15 - ATAR: <audio: trabalenguas en holandés>(Datei angehängt)

19.03.2016, 20:16 - ATAR: Y aquí es mi trabalenguas en holandés

19.03.2016, 20:16 - ATAR: Liesje leerde lotje lopen langs de lange lindelaan

19.03.2016, 20:17 - ATAR: <audio: tres tristes tigres> (Datei angehängt)

20.03.2016, 20:53 - CEAU: Guau!! Tu trabalenguas en español está perfecto! 👍👍👍

20.03.2016, 20:53 - CEAU: Voy a probar yo

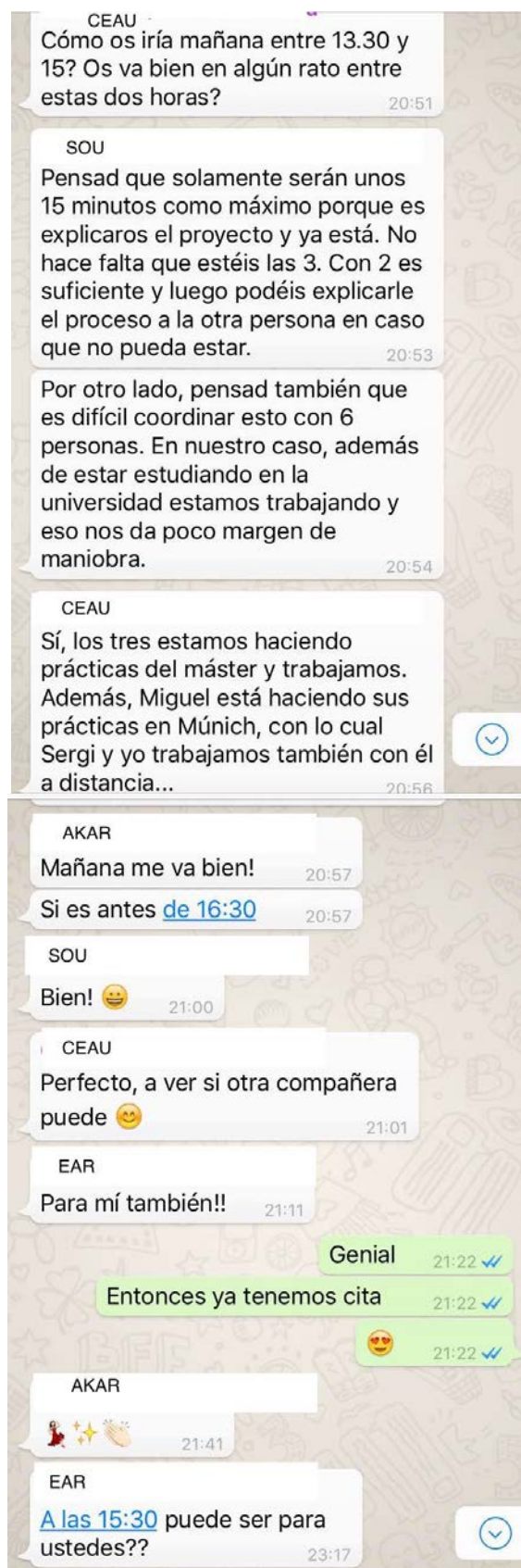
20.03.2016, 20:53 - CEAU: <audio; trabalenguas holandés>(Datei angehängt)

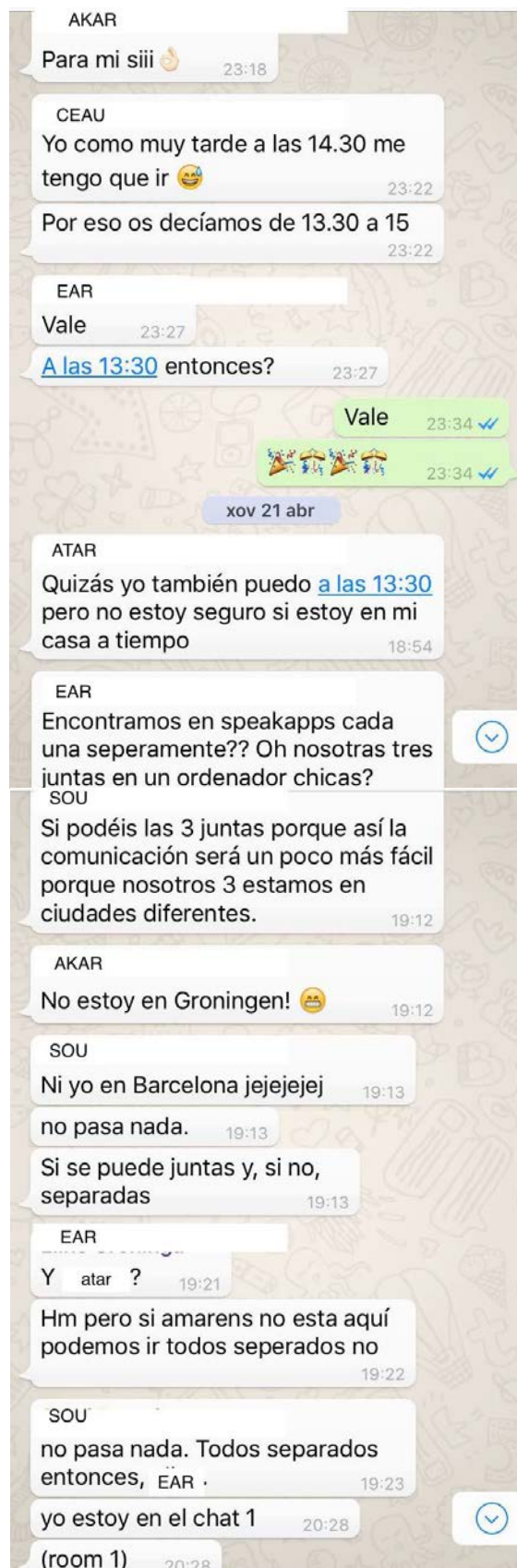
20.03.2016, 20:54 - CEAU: Creo que no está muy bien pero lo he intentado 🥲

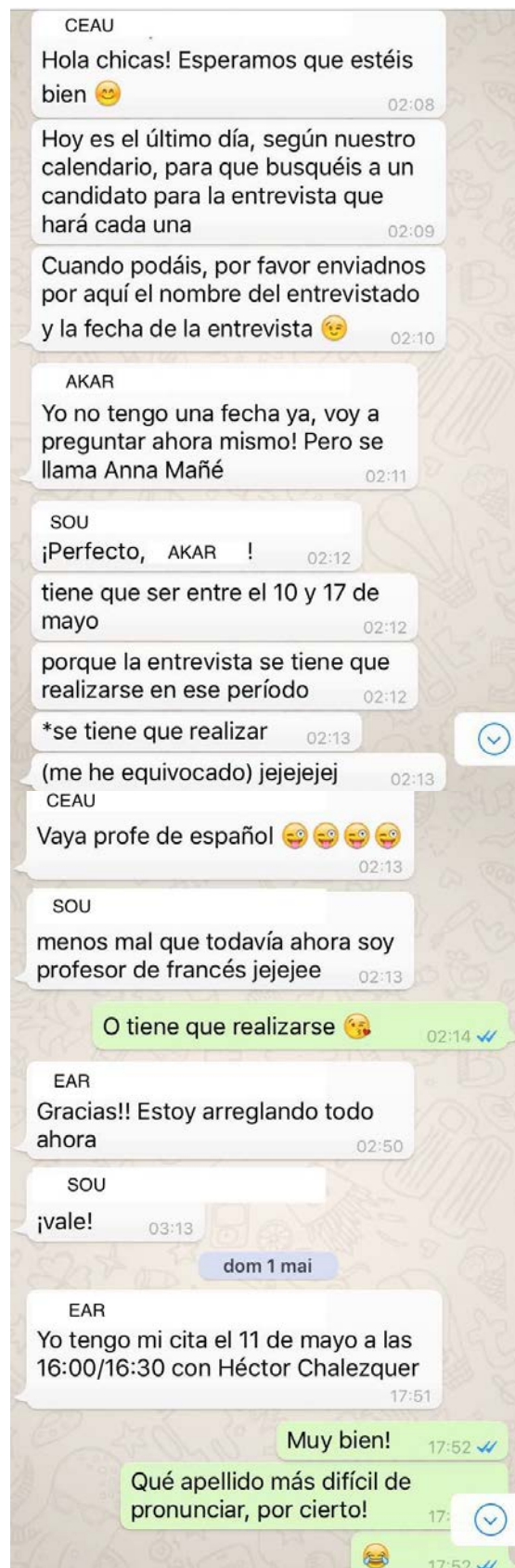
20.03.2016, 20:54 - CEAU: Qué significa??

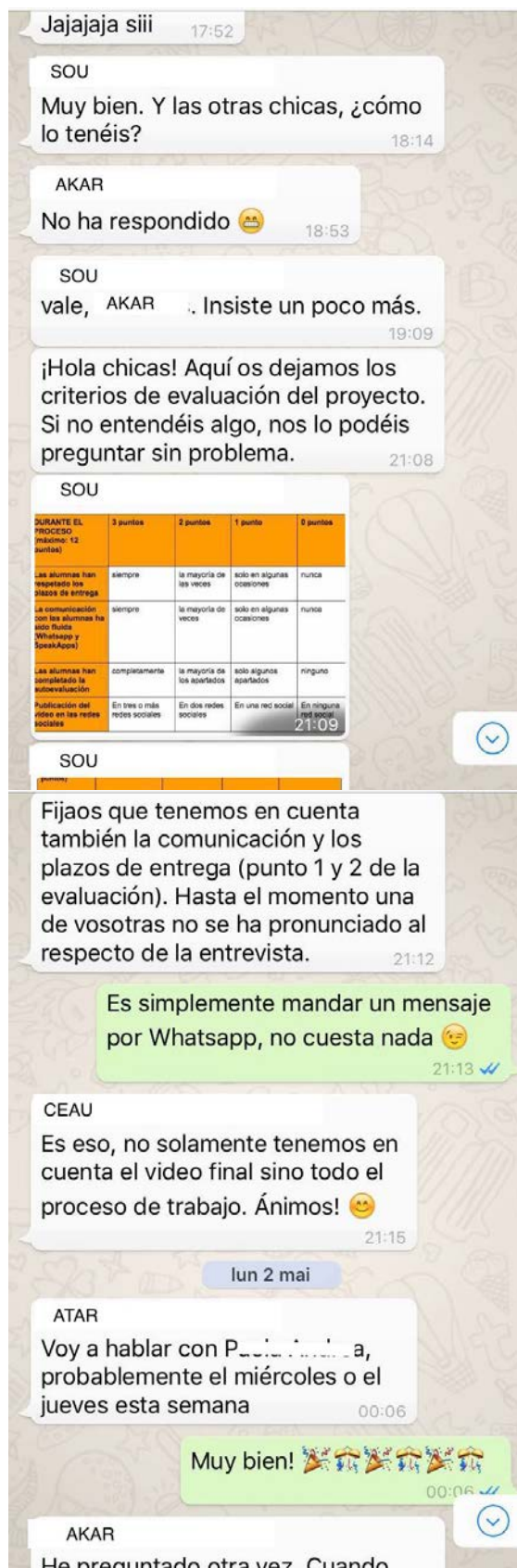
GABC

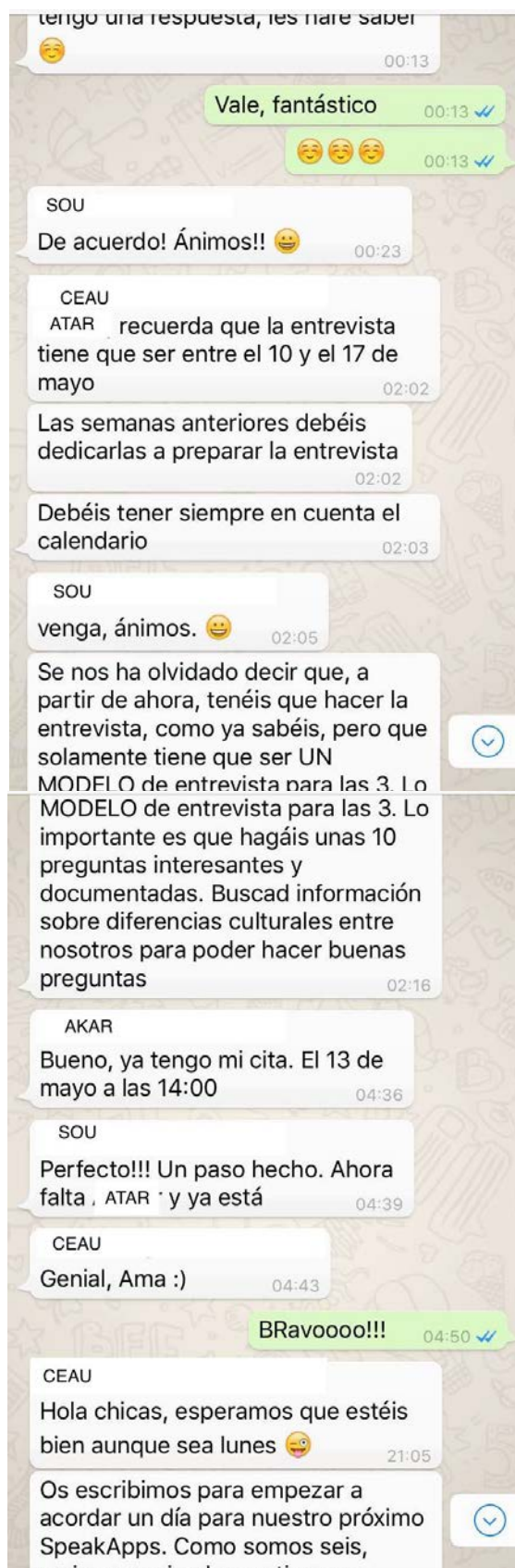


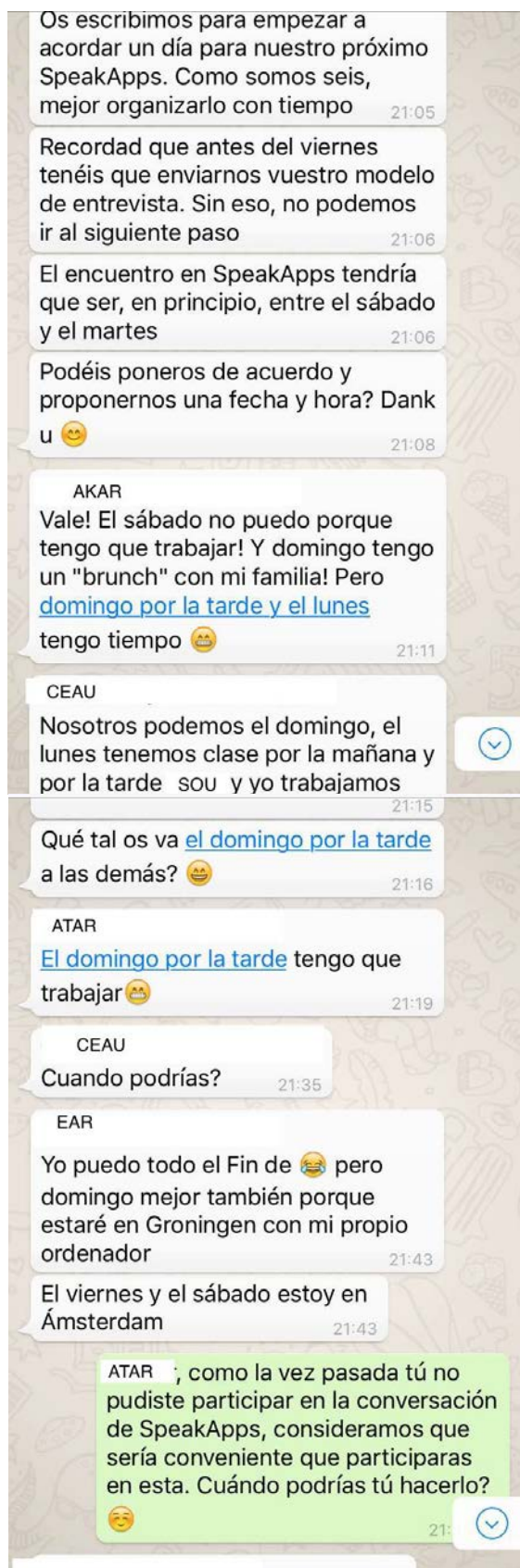






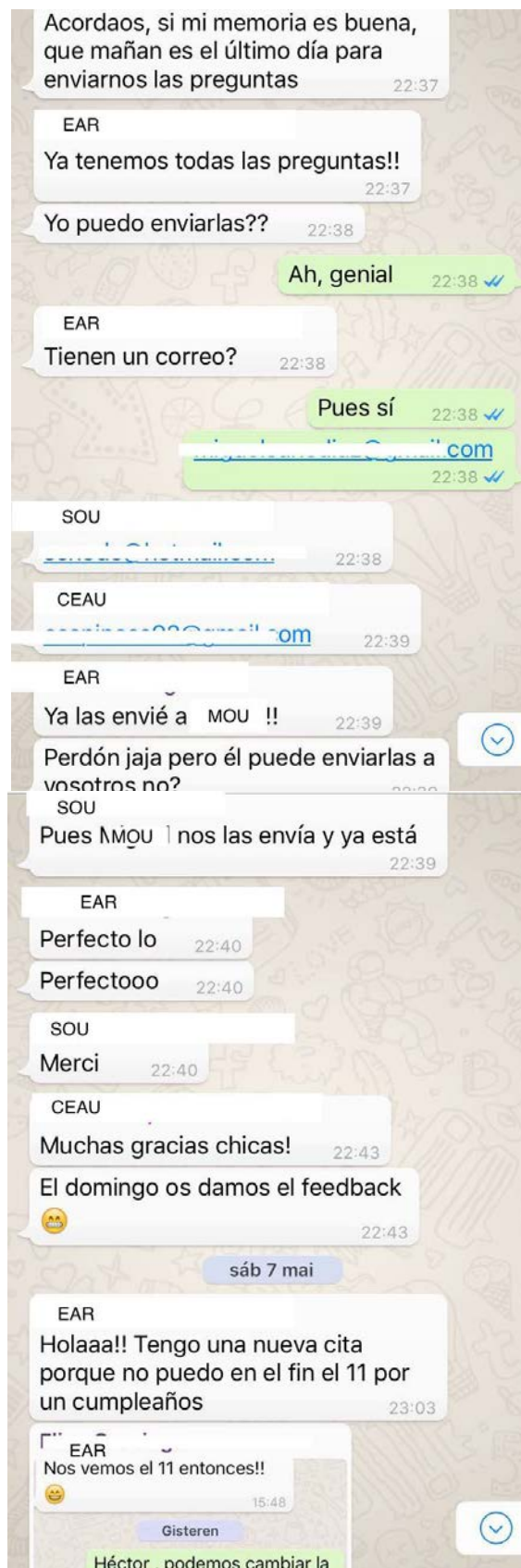


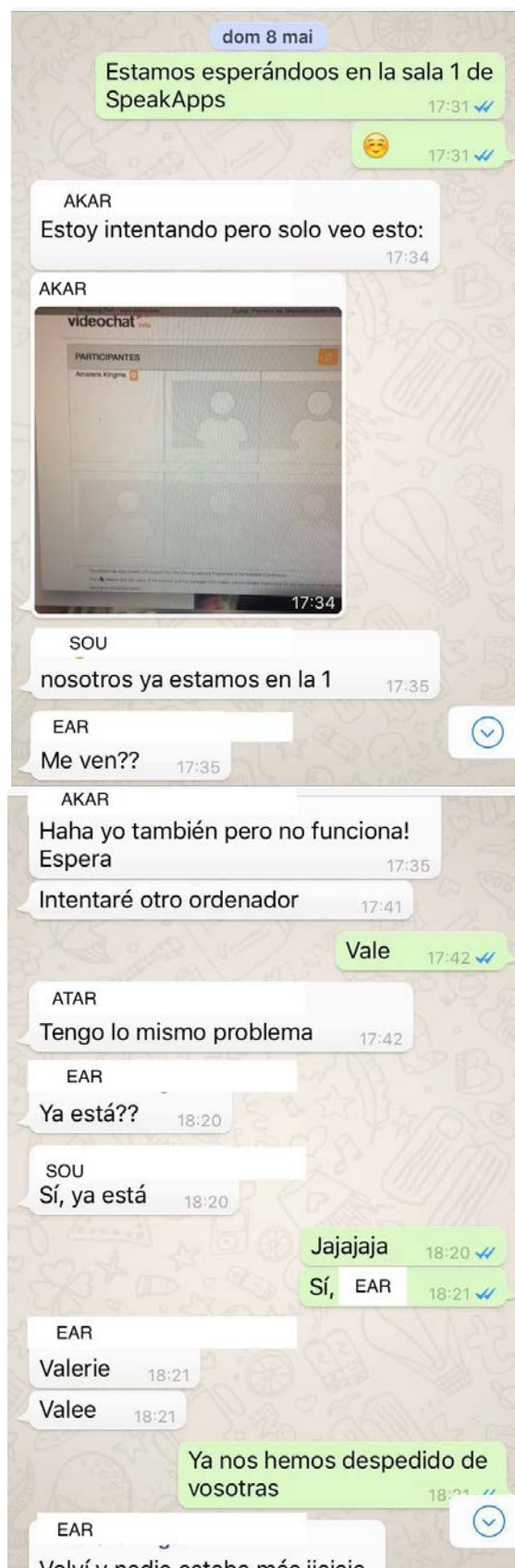




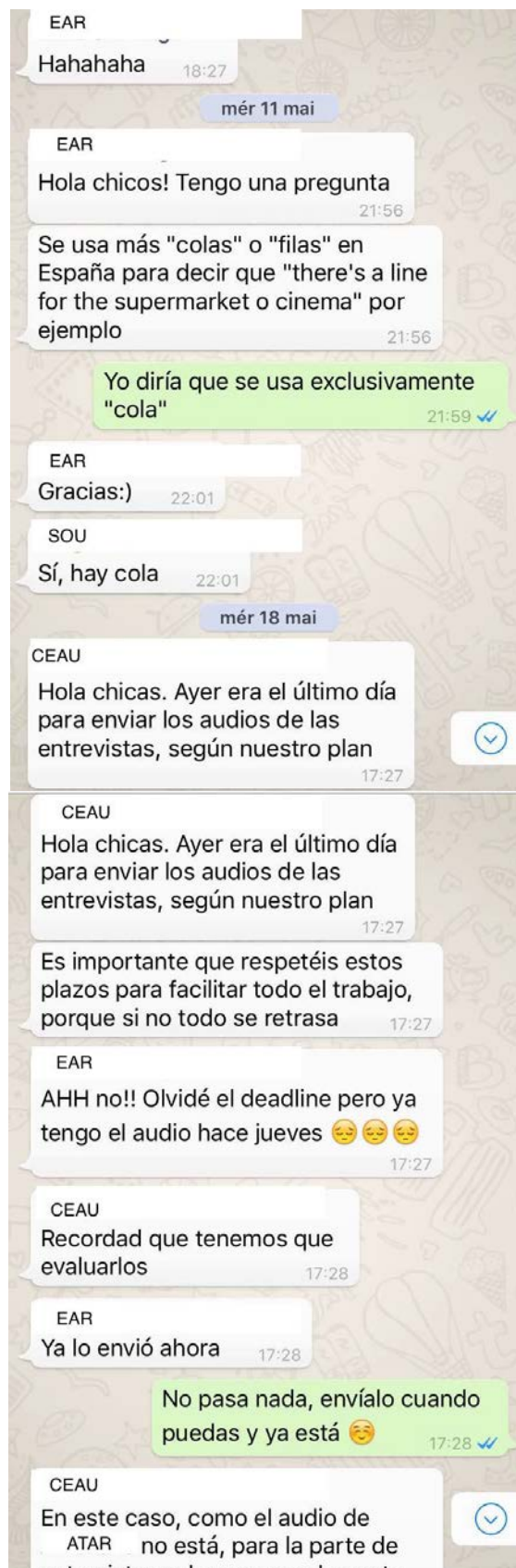


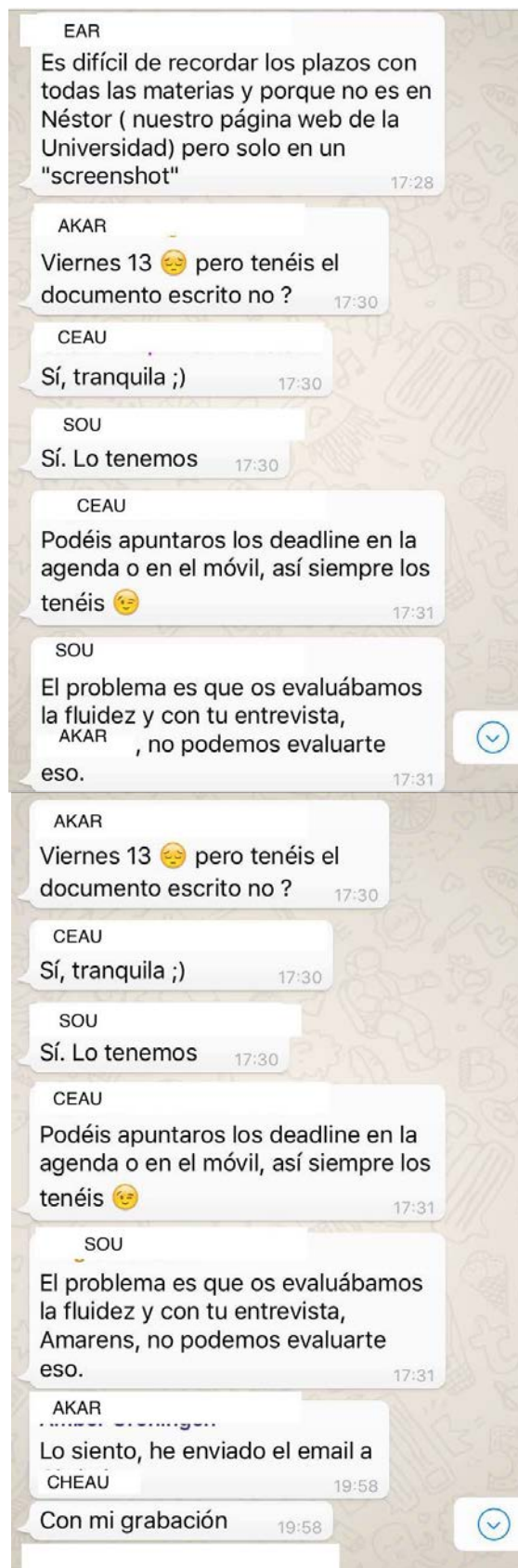


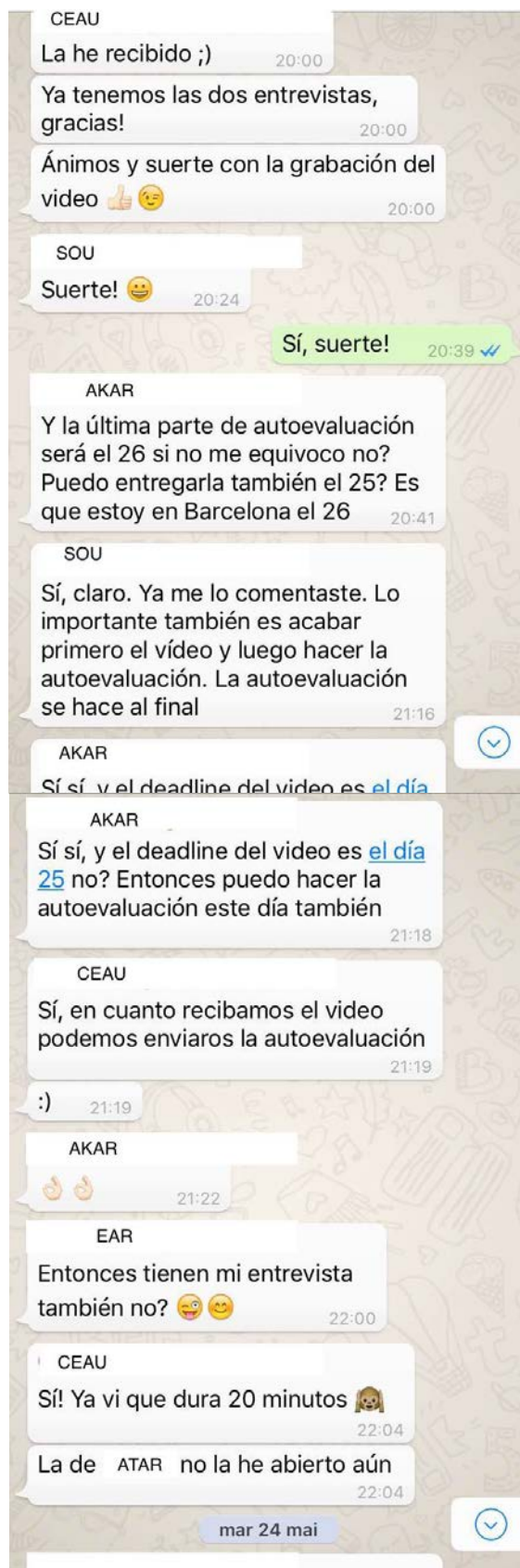


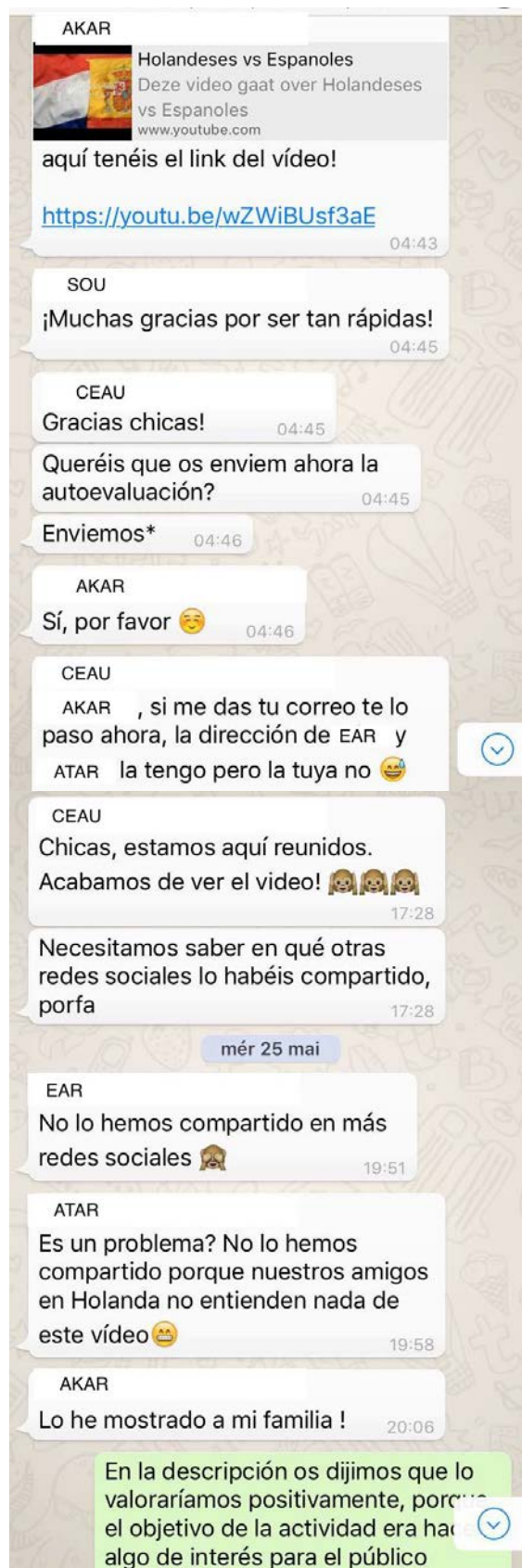












En la descripción os dijimos que lo valoraríamos positivamente, porque el objetivo de la actividad era hacer algo de interés para el público general, que estuviese disponible en internet, y sirviese de guía a futuros españoles desplazados en los Países Bajos, especialmente a Erasmus.

Esto es no es que sea un capricho nuestro, sino que las tareas deben ser comunicativas, deben tener un destinatario real. Eso es lo que se debe aprender: a hablar para que te entiendan los demás, no sólo para que te entiendan tus profesores, porque después de la universidad con quien tendréis que usar el español no es con los profesores, sino con gente con la que os tendréis que comunicar por diferentes motivos.

20:09 ✓✓

Os explico esto porque quizás no hemos sabido explicar las razones de nuestras decisiones

20:10

SOU

Además hay un apartado en la evaluación. Si lo compartís solo en Youtube tendrá menos nota que si lo hacéis en más

20:20

ATAR

Ah vale, ahora entendemos porque tenemos que publicar en redes sociales, si es necesario vamos a hacerlo

20:36

AKAR

y qué paginas? deben ser nuestras páginas personales de Facebook o twitter por ejemplo?

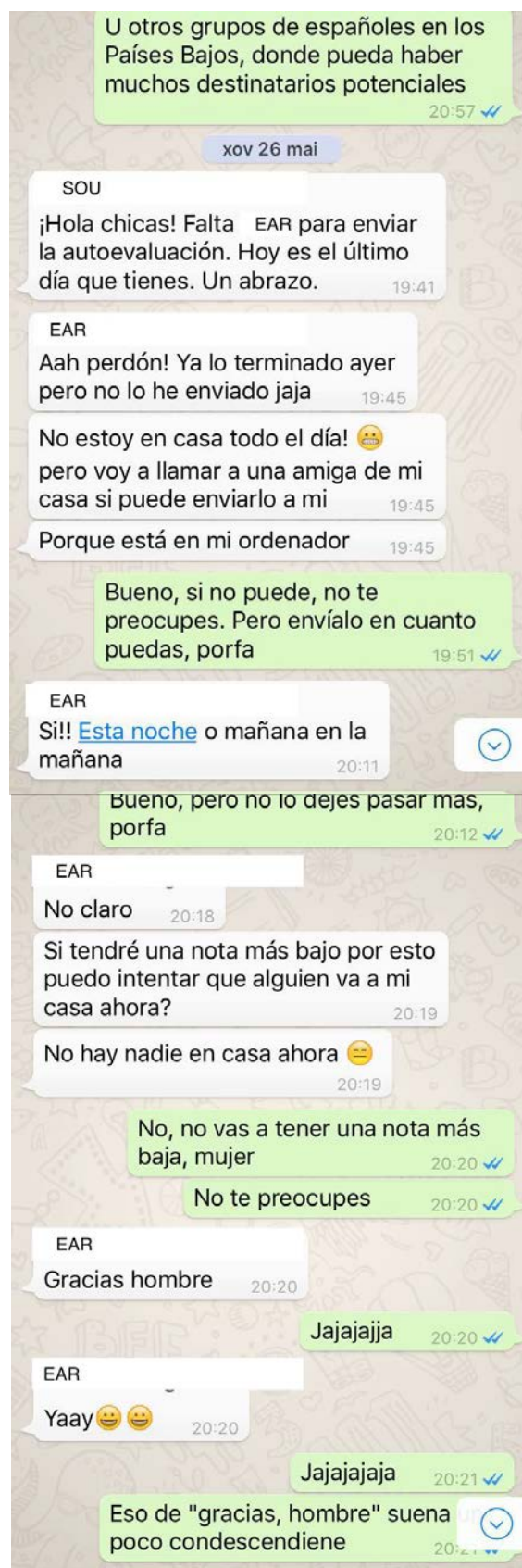
20:37

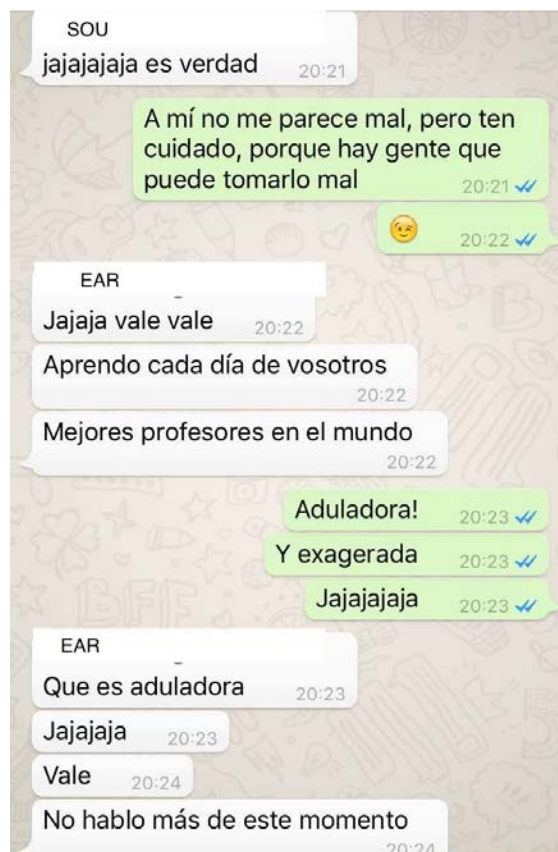
a ver, nosotros no podemos obligaros a hacer nada, simplemente quería que entendierais cuál es la justificación didáctica de nuestras decisiones

20:39 ✓✓

pues nosotros sugeríamos que colgaseis el enlace al vídeo en grupos de Facebook como "españoles en Groninga"

20:40 ✓✓





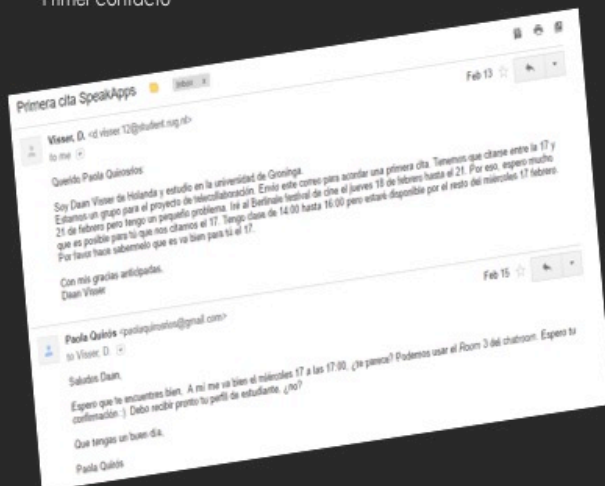
Anejo 3. Reflexiones

PAU



Emails

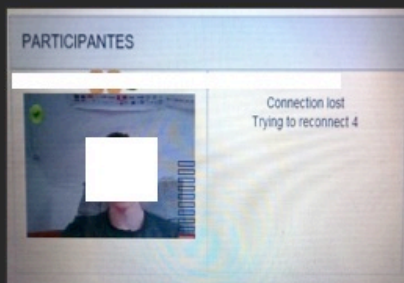
Primer contacto



- Acordar 1ra cita en Speak Apps
- Recibir perfil del estudiante hecho en PiktoChart
- Resolver/Anticipar posibles problemas - pedirle su Skype
- Enviar # de celular para utilizar Whats App

Speak Apps

- Primer contacto oral
- Análisis de necesidades
- Tarea 2: Guía Erasmus



Problemas técnicos durante la segunda cita

Primera cita

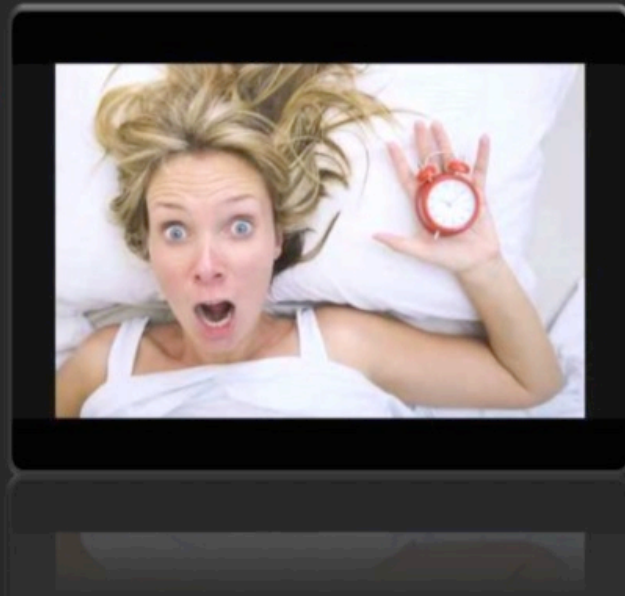
- Duración: 51:10 (3 grabaciones)
- Detalles:
 - Hablamos de su perfil
 - Hice preguntas previamente preparadas (gustos, qué desea mejorar + preguntas de ubicación)
 - Alumno me hizo preguntas
 - No escribí durante la conversación

Segunda cita

- Duración: 49:36 (1 grabación)
- Detalles:
 - Previamente, se enviaron enlaces sobre España
 - Se revisaron estos enlaces
 - Se busco información adicional para la guía en otras páginas web – uso del chat

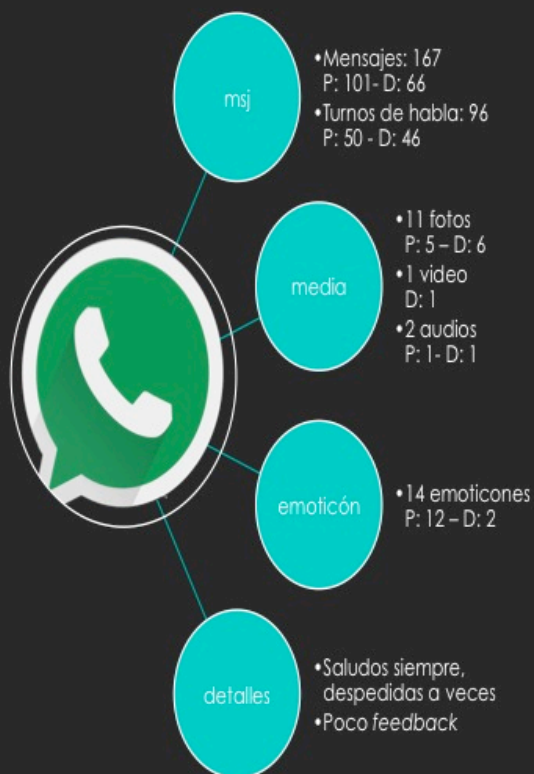
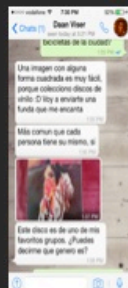
Video

- Sobre el ocio y el tiempo libre en España
- Para la Tarea 2 de los alumnos
- En grupo
- Se utilizaron videos (iPad), imágenes (Google), audios (iPhone) y se editó en Photo Director
- Muchos contenidos basados en una miembro del grupo (por ser la única española)
- Se aprecia el uso del video como modelo en la Wiki de los alumnos



Whats App

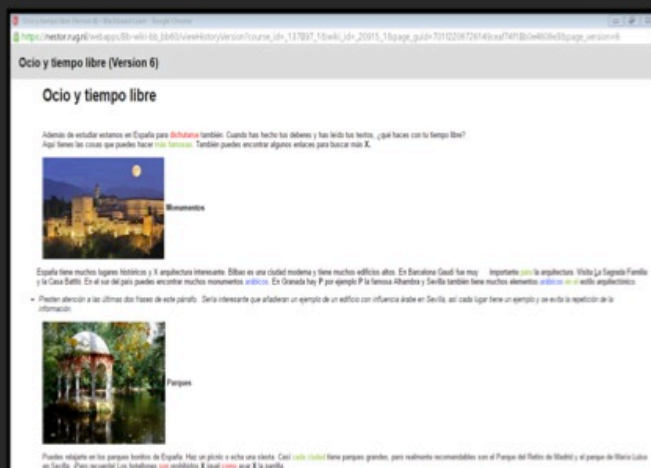
- Acordar 2da cita en Speak Apps
- Cambio de cita por falta de conexión a Internet
- Despedida conversación Speak Apps
- Info para desarrollar el Proyecto web 2.0
- Actividades con imágenes/videos y trabalenguas



Wiki Nestor

- Feedback en la Guía Erasmus sobre España
- En grupo
- Poca coordinación de nuestro grupo, se hizo de forma individual
- Desacuerdo en correcciones → Cambios en las mismas
- Alumnos no atendieron todas las correcciones. ¿Por qué?

Claridad | Desinterés | Poco tiempo | ¿?



Análisis de necesidades

Sobre el alumno:

- Buena comprensión
- Dificultad en la producción
- Nivel más bajo que otros alumnos → Dificultad para proyecto web 2.0
- Muy expresivo, interesado en la comunicación y aparentemente motivado ☺
- Desea estudiar en Chile
- Interesado en el cine



Como profesora:

- Preparé preguntas guías
- No es ideal escribir mientras se conversa
- Necesidad de revisar grabaciones y correos electrónicos
- Dificultad en el análisis → Me gustaría tener más práctica haciendo análisis de necesidades, quizás familiarizarme más con el MECR

Desarrollo de las actividades

Primer contacto – Análisis de necesidades

- La primera cita por Speak Apps y los correos electrónicos se desarrollaron muy bien. Fue una buena impresión y pareció ser motivante para el alumno y para mí. Sucedió en un periodo corto de tiempo y las instrucciones estaban muy claras.

Tarea 2 – Guía Erasmus

- La segunda cita por Speak Apps también se desarrolló muy bien. La búsqueda en conjunto de enlaces en la web me pareció muy útil. Se explotó más el potencial de una telecolaboración. El único problema fue que ya no dominaba el tema y, por lo tanto, fue un poco complicado guiar al alumno.

Feedback Wiki

- Esta actividad no me convenció del todo. El video que hicimos fue utilizado como fuente de información y modelo pero en cierto punto la wiki me pareció una copia. Hubo discrepancias en la forma de hacer el feedback. Pudo ser mejor.

Whats App

- El envío de imágenes/videos acompañados de texto fue mi actividad favorita. La comunicación se dio fácilmente y de forma significativa. No llevé a cabo la actividad con mucho tiempo (no sabía que se tenía que hacer para una fecha específica) por lo que fue un poco apresurada. Entiendo que tiene mucho potencial. El alumno también la apreció. Involucrarse es indispensable.

Relación



Implicación

Solo la implicación
justa para completar
las tareas.



No estoy satisfecha
con la implicación
de ambas partes



Necesidad de motivar más
al estudiante y darle más
seguimiento.

Necesitaba más estructura,
quizás un calendario.

¿No va en contra del uso
corriente de Whats App?
¿O se justifica ya que se
utiliza como herramienta de
enseñanza?

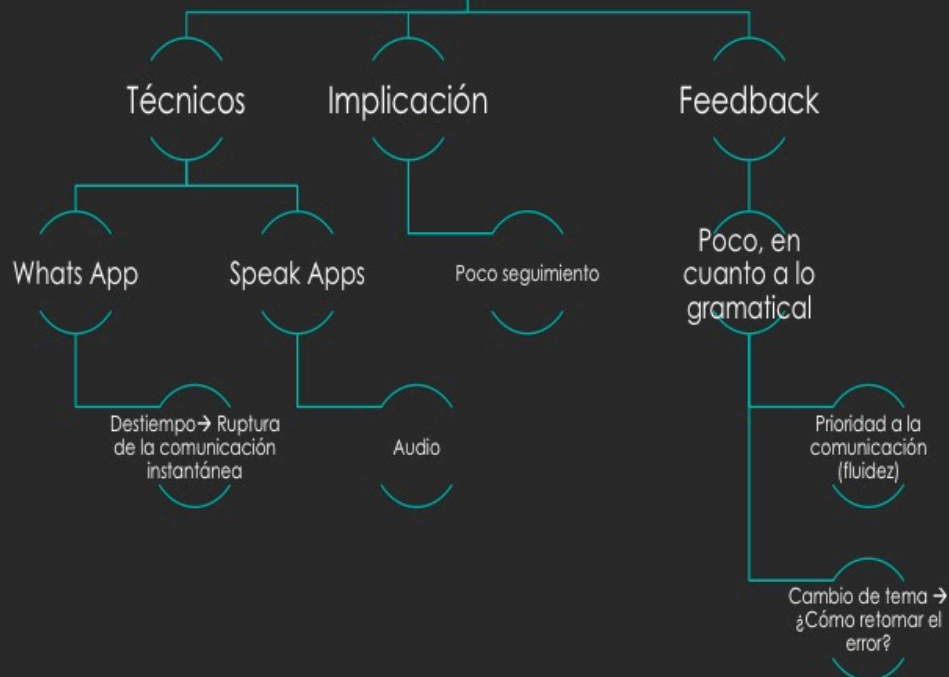
DUDAS



- Varias formas de proceder:**
- Dar respuesta directamente → Traté de evitarlo.
 - Hacer preguntas para que reflexionara y llegara a la respuesta → Traté de hacerlo y entendí que es más difícil de lo que pensaba.
 - Consultar páginas web entre los dos → me pareció muy interesante y útil. Quiero aplicarlo en el aula.
 - Consultar con mis compañeros y compartir la info → en el caso de info sobre España. Importancia de una red.



Problemas en la telecolaboración



Cambios y cosas pendientes

- Estar mejor preparada para hacer un análisis de necesidades, sobre todo, en el área de la gramática.
- En el caso de trabajar en grupo, estar más coordinados en cuanto a la información y el feedback que ofrecemos a los estudiantes.
- Hacer un uso más estructurado de Whats App, por ejemplo, hacer un calendario, enviar instrucciones por email (el alumno esperaba tener instrucciones), dar más seguimiento y ofrecer más motivación.
- Manejar mejor las fechas límites – En algunos momentos no estaba clara de esto y puede ser que el alumno lo haya notado. Me hubiese gustado tener una estructura más clara de lo que conllevaba la primera parte de la telecolaboración.
- Sobre el feedback, llevarlo a cabo en el momento o hacer un comentario final después de cada comunicación.
- En el uso de Whats App, explotar más el uso "normal" de esta herramienta: más emoticones, videos, imágenes y audios, más instantáneo, ¿más uso de jerga o abreviaciones?, ...

Hacia una mejoría en la segunda parte de la telecolaboración

Más organización

Más implicación y motivación

Más feedback, más rápido

¿Alguna sugerencia?

Gracias

DOR

Reflexión 1

Primer encuentro:

Desagraciadamente tuvimos muchos problemas con el audio en la conversación. Hemos intentado contactar unos a otros muchas veces y cada vez tuvimos algo otro problema. Muy frustrado y ahora tenemos tres grabados, pero !Con ruido!. La conversación fue muy facil y abierto. Nos gustan muchos los viajes y otras culturas y esto resulta en historias interesantes. Hablamos sin problemas para quizá una hora. Paola me ofreces otras maneras de contactar para hablar al fuera de este proyecto también. No usamos muchas mis preguntas preparadas porque la coneveración se evaluó muy facil y fluido. Pero después de hablar español casi una hora estuvimos un poco cansado y seguir con la conversación era dificil. Creo que el practicando de hablar es mejor en partes de una media hora

Reflexión 2

Segunda parte

Esta tarea era muy fácil para hacerse. La colaboración era bastante lisa. Quedamos en la casa de ROR dos veces para finalizar esta tarea. Era útil porque vivemos muy cerca del otro. Hemos trabajado juntos en estos dos momentos. Usamos un ordenador para buscar la información y otro para escribir la entrada.

Creo que no hablamos español fuera de formar las frases del wiki.

Me gusta este ejercicio porque es una forma de trabajar más práctica. Porque la colaboración era bastante fácil me gusta este aspecto de cooperación también.

El feedback que hemos recibido sobre nuestra entrada era claro pero el video era demasiado corto desafortunadamente. Tenía ejemplos de lugares recomendables, pero no todo de esos eran útil. Las chicas de Barcelona efectivamente solo pueden responder a preguntas sobre Barcelona. Tenía que buscar el resto en la red.

No he aprendido muchas nuevas palabras pero ahora estoy bastante sabio sobre los diferentes monumentos en las ciudades.

"Esta tarea ha sido útil para mejorar mi competencia comunicativa en español" 3

"Esta tarea ha sido útil para mejorar mi conocimiento de la cultura y la sociedad españolas" 3

"El video preparado por los compañeros de Barcelona me ha motivado a hacer esta tarea" 2

"Esta tarea me ha parecido interesante y motivadora" 4

Tercera parte

El trabajo que hemos hecho antes en las clases de español resultó ser bastante útil para esta tarea. Hemos buscado muchas cosas diferentes en páginas de web españolas y no hemos podido si no hemos tenido clase. Como ya he dicho, el video era muy corto desafortunadamente. He conversado con las dos chicas de Barcelona pero las dos no nacieron ni crecieron en España y solo están estudiando en el país. Entonces, no han visto mucho de las

otras ciudades de España. En cambio, hemos incluido mucha información general sobre ocio que si las supieron.

Reflexión 3

En esta entrada al Journal vas a reflexionar sobre cómo te ha ido el proyecto 2.0 hasta ahora. Tienes que subir tus respuestas a las siguientes preguntas antes del próximo jueves 12 de mayo

1.

- *Cuál es el título del proyecto 2.0 en el que participas?*
- *¿Quiénes son tus compañeros de la UB y de la RUG?*

El título del proyecto es "Viaja con nosotros". Mi compañero de la RUG es ROR. Las compañeras en la UB son JAU, PAU y CGAU.

2.

Has/Habéis entendido cumplido con los deadlines de los encuentros por SpeakApps y las tareas hasta ahora? Explica por qué sí / no.

Todavía sí. Es muy difícil porque tengo muchas diferentes tareas ahora. Afortunadamente la colaboración con Rouke va muy bien. Nos estamos en contacto con Whatsapp.

3. *Explica brevemente cómo os habéis organizado/repartido el trabajo en el grupo.*

Rouke y yo trabajamos la mayoría de veces juntos en la casa de Rouke. También hemos hecho nuestra primera entrevista juntos.

4.

Si has/habéis tenido que negociar/debatir alguna información, ¿cómo lo habéis hecho? Habéis comunicado en español o también en holandés? (la respuesta a esta pregunta no influirá de ninguna manera en la nota final del curso)

Para decir la verdad, nos comunicamos en holandés normalmente. Hay veces en la que practicamos el español cuando negociamos las preguntas, por ejemplo.

5.

- ¿De qué manera has podido practicar la competencia comunicativa en español (comprensión auditiva / comprensión de lectura / expresión escrita / expresión oral / interacción escrita / interacción oral)?

-Has podido practicar esta(s) competencia(s) de manera suficiente o no? Explica por qué sí / no.

En primer lugar, he practicado mi expresión escrita con los mensajes de Whatsapp con mis dos compañeras de la UB. Porque nuestra tarea consiste en grabar dos podcasts, tenemos que hablar mucho durante este proyecto. Los podcasts también tienen que incluir dos entrevistas con Hispanohablantes. Ya hemos grabado una entrevista y resultó en hablar casi dos horas con un hombre mexicano. Para esta entrevista hemos preparado y escrito unas veinte preguntas. En mi opinión esta tarea contiene bastante de práctica.

6.

¿Has mejorado tu conocimiento de la cultura y la sociedad españolas? ¿En qué sentido? Pon ejemplos.

Todavía no de España, pero de México sí. Era muy interesante hablar con un habitante de Puebla. Ahora sé que en cada esquina en Puebla hay una iglesia. También ha dicho que hay muchas lagunas en el alrededor de Puebla.

7.

- Si ya has recibido feedback de los compañeros de Barcelona, ¿te ha parecido útil el feedback? Explica por qué sí/no
Todavía no he recibido feedback.

8.

- ¿Qué herramientas digitales has usado? Ya la(s) conocías o es/son nueva(s) para ti?
Una app de grabar en mi móvil. Usamos Audacity para el montaje de los podcasts. Para el diario de aprendizaje tenemos que usar Wordpress para crear un sitio de web. No las conocía antes. No las contribuyen a mi competencia digital en español porque todos estos programas eran en inglés.

9.

¿Tienes otras observaciones? Elabóralas aquí:
A pesar de tengo poco tiempo, opino que es una tarea muy divertida.

Reflexión 4

Con este Journal vas a reflexionar sobre cómo te ha ido el proyecto 2.0 desde la entrega del primer Journal de reflexión del proyecto 2.0 hasta el final.

Tienes que subir tu entrada antes del próximo sábado 28 de mayo.

1. Tareas.

- ¿Has cumplido con los deadlines de las tareas? Explica por qué sí/no.
- ¿Crees que has cumplido con la elaboración y objetivos de los ejercicios y tareas? Explica por qué sí / no.

No con todos porque era simplemente demasiado trabajo en un tiempo con muchas otras tareas y solo dos personas. Aunque, creo que hemos cumplido con los objetivos de las tareas. Las entrevistas eran muy divertido e instructivo. También tenemos que escribir bastantes entradas en nuestro blog para practicar nuestra habilidad de escribir.

2. Encuentros por SpeakApps:

- ¿Has participado en los encuentros por SpeakApps? En caso negativo, explica por qué no.
- ¿Te has sentido cómodo/a durante los encuentros? Explica por qué sí/no.
- ¿Cómo habéis hecho los encuentros, ¿en grupos o en dúos o en ambos? ¿Cuál ha sido la mejor manera para ti?

- Si has tenido problemas técnicos con SpeakApps, ¿cómo los has solucionado?
- ¿Se han grabado tus sesiones por SpeakApps? Puedes comprobarlo en la herramienta.

Sí, SpeakApps resultaba estar muy útil para consultar un cambio en la tarea. Hemos hecho una encuesta con nosotros cuatro, pero esta encuesta era terrible. La conexión no era suficiente y teníamos mucho eco. Por eso no he entendido nada de esta conversación. Creo que grabada todas las conversaciones. Afortunadamente todas las compañeras eran muy agradables y serviciales.

3. ¿Habéis cambiado algo en el trabajo en grupo? En caso afirmativo, explica brevemente cómo y por qué.

Sí, porque dos podcasts en combinación con las entradas del blog era demasiado trabajo. Mucho más que el quince que la tarea podría durar. El segundo podcast estaba reducido. No tenemos que grabar e incluir la entrevista en el podcast y eso ahorra mucho tiempo de editar.

Si has/habéis tenido que negociar/debatir alguna información, ¿cómo lo habéis hecho? Habéis comunicado más en español con los compañeros de la RUG o también en holandés?

Sí, hemos preparado las preguntas para las entrevistas y hemos negociado mucho con las compañeras en Barcelona para disminuir la tarea. Pero durante negociar con mi compañero estábamos hablando en holandés la mayoría de tiempo. Aunque, hemos tenido un día en el que solo hablamos español para practicarlos más para el examen oral.

5.

-¿De qué manera has podido seguir practicando la competencia comunicativa en español (comprensión auditiva / comprensión de lectura / expresión escrita / expresión oral / interacción escrita / interacción oral)?

-Has podido practicar cada una de esta(s) competencia(s) de manera suficiente o no? Explica por qué sí / no.

Hemos entrevistado otra persona, esta vez sobre todo con WhatsApp. Hemos escrito algunas entradas en el blog otra vez y hemos preparado las preguntas otra vez. Creo que nuestra tarea era muy instructiva y hemos practicado las competencias suficientes.

6.

¿Has ampliado tu conocimiento de la cultura y la sociedad españolas? ¿En qué sentido? Pon ejemplos.

Sí, en la última entrevista he aprendido mucho sobre la región La Rioja en España. Por ejemplo, que hay mucha vinicultura ahí y que hay muchas fiestas de pueblos.

7.

- ¿Te ha parecido útil el feedback recibido de parte de los compañeros de la UB? Explica por qué sí/no. - ¿Qué has aprendido gracias al feedback? Pon algunos ejemplos.

Sí, pero no cosas nuevas. Casi todo el feedback trataba faltas verbales. Elíj por ejemplo formas erróneas de verbos, el imperfecto en lugar del indefinido.

No hace la última journal entrada.

9.

¿Qué te ha parecido el proyecto 2.0 en su conjunto? Elabora tu opinión brevemente pero bázate en argumentos.

Muy divertido e instructivo, pero desafortunadamente demasiado trabajo. Los contactos con los nativos eran útiles porque eran uno de las primeras veces en las que realmente tenía una conversación extensa en español con un nativo. Por supuesto difícil, pero algo que el curso podría estimular e incluir más. Con nuestra tarea era más contacto porque teníamos que entrevistar dos personas hispanohablantes. Quería que puedo hacer la segunda entrevista con más atención, pero simplemente no tenía suficiente tiempo.

Unos conceptos importantes

- La situación ideal sería la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza y no emplearlas como un sustituto de herramientas tradicionales del aula (lápiz y papel, tiza y pizarra).
- Existe la necesidad de que los profesores actualicen tanto metodológicamente como tecnológicamente, sobre todo porque los alumnos dominan cada vez más la tecnología y están más y más conectados a la red.



Conocimientos y competencias digitales

La integración de las TIC al currículo escolar versus aprender a manejar la tecnología ya en la edad adulta.

La dicotomía papel versus digital en los libros de texto y en cuanto a los materiales (fotocopias vs. PDF) y los trabajos de clase (copia impresa vs. entrega por Moodle/por correo electrónico)

Acceso y conectividad



¿Una cuestión de edad?

Nuestros alumnos pertenecen a la generación que nació y creció con la constante presencia del Internet y la ubicuidad de dispositivos electrónicos.



Realidades diferentes

El Internet como una herramienta frente a la creencia de que el Internet es una necesidad básica

Digital natives, Digital Immigrants (Prensky, 2001)



Actitudes docentes

miedo por no saber cómo
utilizar e integrar las nuevas
tecnologías

rechazo al cambio e
innovación

**tecnofobia / tecnofilia (Sancho, 1994
citado en Domínguez Alfonso, 2011)**

la tecnología como una
panacea

están convencidos de que la
tecnología es la solución a los
problemas pedagógicos

Actitudes de los alumnos

las herramientas TIC como una
motivación para reforzar los temas
en el libro de texto

clases más divertidas con
la integración de nuevas
tecnologías

tener la posibilidad de ver los
contenidos en casa

ahorro de tiempo y recursos
(p.ej. no hace falta imprimir
trabajos)

Sobre mí

Considero que soy una *techie* (aficionado/a a la tecnología) y, de hecho, tengo muchos conocimientos de informática; sin embargo, una de las dificultades que tenía del proyecto es que personalmente no me gusta la CMO (comunicación mediante el ordenador).

Me funciona mejor la comunicación cara a cara porque, según mi parecer, con ella se resuelven más rápido las cosas. Es más fácil pedir y comprobar información a través de la comunicación a tiempo real.

Esta creencia mía se aprecia en el tiempo entre los mensajes de Daan y mi respuesta.



La toma del contacto

La primera toma del contacto fue retrasada por problemas logísticos porque la alumna que me tocó tuvo que abandonar la clase y al final me asignó a un estudiante que ya tenía una pareja.

El primer (y el único) encuentro en Speakapps fue bien. Me pareció que Daan es muy simpático y vi que tenía muchas ganas de aprender y mejorar su español.

Además de intentar conocernos, Daan aprovechó la oportunidad para preguntarme sobre lugares en Barcelona, lo que también aproveché para hacer un pequeño ejercicio espontáneo con él mediante unas postales con fotos de lugares emblemáticos de Barcelona que tenía encima de mi mesa por casualidad.

En cuanto al grado de implicación...

Hasta cierto punto, las circunstancias previas afectaban la relación entre nosotros. Sería mejor si hubiera trabajado con una persona desde el principio. Creo que otro factor es que el alumno tampoco tuvo ganas de repetir ejercicios que ya había hecho con su otro tándem.

Lección 1

Un profesor, ya sea en una clase presencial o a distancia, debe ser flexible y creativo.

Análisis de necesidades

Para hacer el análisis de necesidades, he partido de la idea de que los alumnos de Groningen tienen un nivel A2-B1, así que le hice preguntas que correspondían a esos niveles, que en su mayor parte incluyen los tiempos del pasado.

El porqué y el para qué



El porqué y el para qué



Lección 2

Al ver el análisis que hice, me di cuenta de que se centró mucho en los temas lingüísticos pero no en las habilidades técnicas del alumno, lo cual es fundamental para cualquier proyecto de telecolaboración.

*A needs analysis of tasks that involve some use of technology **would need to consider not only the language skills** needed to accomplish the task in question or that target language to be acquired out of a given task experience, **but also the affordances of the technological tools necessary to perform the task as well as the learners' (and their teachers') digital literacies, access to technology and needed technological support** to be able to complete the task. (González-Lloret, 2014: 7)*

Un breve intercambio de emails

Era solo para acordar una fecha y hora para la cita en SpeakApps.

The logo for SpeakApps, featuring the word "speak" in white and "apps" in purple, both inside a purple speech bubble shape.

SpeakApps

En mi opinión, la videoconferencia es un medio más eficaz para establecer contacto y relación con el alumno porque posibilita la comunicación cara a cara **y** a distancia.

A pesar de los problemas técnicos, SpeakApps cumplió con su objetivo de permitir a los participantes a conocerse. Me parece importante poder poner cara al nombre porque hace la comunicación más personal y significativa.

(Nota: He puesto más comentarios sobre el encuentro en Speakapps en el apartado *La toma del contacto*.)

Una sugerencia:

Para mejorar la organización de esta fase del proyecto, creo que sería mejor tener unas pautas más claras sobre el número total de encuentros y las fechas aproximadas en las que se deberán hacer. Todo el mundo tuvimos la experiencia de no saber qué decir al alumno cuándo nos preguntó cuándo sería la próxima cita. Además, desde mi punto de vista, saber este tipo de información **aumentaría el grado de implicación** de ambas partes porque les permite tener una **visión global** del proyecto.



WhatsApp

Me parece bien la idea subyacente de utilizar el Whatsapp como un medio de enseñanza-aprendizaje, pero tuve muchas dificultades para aprovecharlo al máximo.

Intenté varias veces hacer los dos ejercicios de manera sutil y lo hice para no forzar la situación, ya que Whatsapp en sí no es una plataforma educativa. Sin embargo, fracasé, porque cada vez el alumno dejó de responderme, lo que interpreté como no tener interés en el tema.

*Una pregunta importante
de una novata de la ELAO:*

***¿Cómo se corrige los errores del
alumno (p. ej. de léxico, de sintaxis) sin
ponerlo en una situación incómoda y/
o sin que se sienta ofendido?***

Lección 3

Creo que es fundamental dejar claro a ambas partes, tanto los alumnos de Groningen como los masterandos de la UB, que el Whatsapp tendrá un rol importante en la realización del proyecto. Según mi observación, la percepción general es que el Whatsapp era solo una herramienta logística que facilita encontrar un hueco en las agendas del tutor y del alumno. Esta es la razón por la cual es fácil «ignorar», tardar mucho en responder o, peor aún, no responder a los mensajes. En mi opinión, cuesta la reconciliación entre el uso de un medio informal (como el Whatsapp) para finalidades tradicionalmente formales (hacer un ejercicio para una asignatura universitaria), entonces, es necesario plantear bien la actividad que pretende hacer esto.

Reflexiones finales

No rechazar la CMO.

Tengo que tener en cuenta que la CMO es tan potente (y, a veces, más potente) como la comunicación cara a cara. Aunque no formo parte de la generación Google ni soy una «nativa digital» (Prensky, 2011), me di cuenta de que tengo que aceptar la CMO, e incluso el cambio de papel a digital, como realidad nuestra.

Ser más consciente de las necesidades tecnológicas del alumno.

Idealmente, los problemas técnicos no deben afectar a la implicación o motivación del tutor y del alumno.

No obstante, en muchos casos esos problemas tienen sus efectos afectivos y a menudo provoca la impaciencia y el disgusto de la actividad.

Al principio, había resistido la idea de releer las conversaciones y la interacción entre el alumno y yo (me daba vergüenza hacerlo y odia el hecho de que estuvieran guardadas), luego me enteré del incendio de un edificio en mi universidad en el que se contaban con los despachos de los profesores (y sus libros, apuntes y otros efectos personales) y también de las copias impresas de las tesinas y tesis presentadas a los respectivos departamentos de las facultades afectadas.

La digitalización habilita la reflexión post-mortem porque se documenta todo y tiene la opción de guardar todo en un espacio no físico y accesible siempre y cuando tenga conexión a Internet.

CGAU

Cuando nos informaron sobre la realización de este proyecto y tuvimos nuestros alumnos asignados, yo, personalmente me puse en contacto con mi estudiante holandés ROR (Apellido) a través de un correo electrónico.

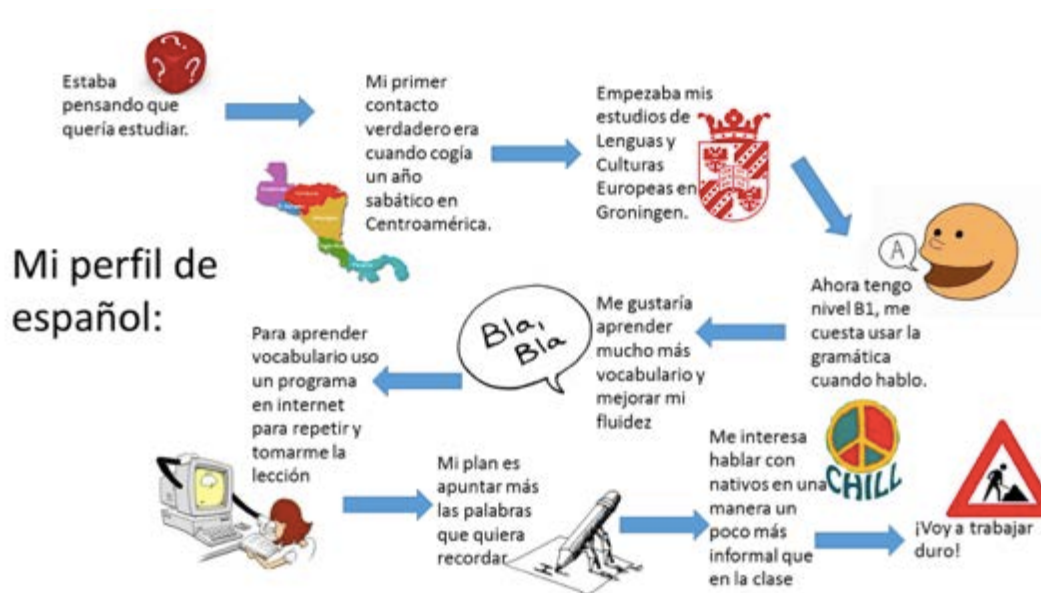
[correo electrónico]

Enseguida ROR se puso en contacto conmigo a través de Whatsapp y empezamos a hablar para concretar un día para quedar por Speakapp.

[primeras capturas de pantalla de WhatsApp]

Al cabo de dos días de este primer contacto quedamos por videoconferencia y nos presentamos. Teóricamente yo debería de haber recibido antes un correo en el que me informara de su perfil lingüístico para así poder prepararme las preguntas y enfocar la conversación hacia una dirección u otra, pero el estudiante me envió dicho perfil dos horas antes del encuentro por Speakapp y, evidentemente, no lo vi. Así que al mismo tiempo que íbamos hablando me iba mirando su perfil lingüístico.

[correo electrónico]



Unos días más adelante le envié el link (Whatsapp) sobre ocio y tiempo libre que habíamos hecho mis compañeras (PAU, JAU y yo) para que lo pudiera ver y así poderse preparar algunas preguntas para el próximo encuentro en Speakapp.

[fragmento WhatsApp]

Una vez el estudiante vio el vídeo me contactó por Whatsapp para decirme que le había parecido un vídeo divertido y para concretar una nueva fecha para hablar de nuevo.

[fragmentos WhatsApp]

Después de este segundo y último encuentro por Speakapp no volvimos a hablar más sobre nada personal. Un día le envié una foto de un plato de lentejas para enseñarle que eran y me contestó diciendome que en su país había un plato similar. Nos dijimos los ingredientes y después le envié un trabalenguas para que lo intentara entender y para ver si era capaz de pronunciarlo bien. Al cabo de un día me contestó con un audio en el que reproducía exactamente y a la perfección el trabalenguas siguiente: *Pablito clavó un clavito. ¿Qué clavito clavo Pablito? Un clavito chiquitito*. Después de esto le pedí que me dijera un trabalenguas en alemán y me mandó uno indescifrable que no fui capaz de pronunciar.

[fragmentos de WhatsApp]

En general, todas las conversaciones que hemos tenido hasta el momento han ido fluyendo con total normalidad y el estudiante ha cumplido con todo lo que le he pedido, algo que agradezco, ya que tengo constancia de que con algunos de mis compañeros no ha ido tan bien.

Las dudas que me ha planteado ROR han sido todas a través de Speakapp y al momento se las he solucionado ofreciéndole links o directamente dándole una explicación convincente que pudiera entender.

Me gustaría decir que Speakapp no es la mejor plataforma para hacer este tipo de encuentro, puesto que hay otros programas que no causan tantos problemas como nos ha causado este.

Simplemente Skype es una buena opción, puesto que tanto la primera como la segunda vez que intentamos conectarnos estuvimos más de diez minutos para que se estableciera la conexión y se nos escuchara medianamente bien.

Por último me gustaría decir que la relación entre el estudiante y yo ha sido puramente académica y en ningún momento hemos establecido ningún vínculo de amistad. Al no conocer a la persona me resulta bastante violento verle la cara a través de una pantalla.

ROR

Reflexión sobre el proyecto 2.0 y tu propia actuación.

En esta entrada al Journal vas a reflexionar sobre cómo te ha ido el proyecto 2.0 hasta ahora. Tienes que subir tus respuestas a las siguientes preguntas antes del próximo jueves 12 de mayo

1.-Cuál es el título del proyecto 2.0 en el que participas?

!Viaja con nosotros!

- ¿Quiénes son tus compañeros de la UB y de la RUG?

DOR, CGAU, JAU, PAU

2. Has/Habéis entendido cumplido con los deadlines de los encuentros por SpeakApps y las tareas hasta ahora? Explica por qué sí / no.

Hasta ahora sí, pero no hemos tenido muchos deadlines hasta ahora.

3. Explica brevemente cómo os habéis organizado/repartido el trabajo en el grupo.

La mayoría de las veces hemos quedado juntos, por ejemplo, para prepararnos para la entrevista, la entrevista misma, escribir un guión. Pero también hemos publicado varios blogposts individualmente.

4. Si has/habéis tenido que negociar/debatir alguna información, ¿cómo lo habéis hecho?

Habéis comunicado en español o también en holandés? (la respuesta a esta pregunta no influirá de ninguna manera en la nota final del curso)

Sobre todo en holandés, algunas veces en español para proponer frases. 5.

- ¿De qué manera has podido practicar la competencia comunicativa en español (comprensión auditiva / comprensión de lectura / expresión escrita / expresión oral / interacción escrita / interacción oral)?

Auditiva, expresión oral y interacción oral en una entrevista con un nativo. Expresión escrita en los blogposts. La interacción escrita en el contacto con los compañeros de la UB.

Comprensión de lectura en los documentos en los que podíamos ver como hacer un podcast.

- Has podido practicar esta(s) competencia(s) de manera suficiente o no? Explica por qué sí / no. Sí, todo los partes eran bastante grande.

6. ¿Has mejorado tu conocimiento de la cultura y la sociedad españolas? ¿En qué sentido? Pon ejemplos.

Sí, pero no tanto la cultura española pero más la cultura mexicana. Hemos discutido con el nativo sobre, por ejemplo, comida, fiestas y costumbres locales.

7. - Si ya has recibido feedback de los compañeros de Barcelona, ¿te ha parecido útil el feedback? Explica por qué sí/no.

Todavía no hemos recibido feedback.

- *¿Qué has aprendido gracias al feedback? Pon algunos ejemplos.*

X

8. - *¿Qué herramientas digitales has usado? Ya la(s) conocías o es/son nueva(s) para ti?*

Wordpress y Audacity

- *¿Has podido manejarlas bien? Explica por qué sí/no*

Sí, nos han dado muchas pautas.

- *¿Te ha(n) parecido útil(es) para poder llevar a cabo la tarea? Explica por qué sí/no*

Sí, pero quizás el blog es un poco demasiado, porque escribir un correo también me parece suficiente.

- *Has podido mejorar la competencia digital en español gracias a la tarea? Explica por qué sí/no.* Sí, hemos escrito y hablado mucho.

9. *¿Tienes otras observaciones? Elabóralas aquí:*

Creo que hay bastante diferencia entre los grupos. Me parece que nuestra tarea es bastante grande, comparado con los otros.

Reflexión 4

Con este Journal vas a reflexionar sobre cómo te ha ido el proyecto 2.0 desde la entrega del primer Journal de reflexión del proyecto 2.0 hasta el final.

Tienes que subir tu entrada antes del próximo sábado 28 de mayo. 1. Tareas.

- *¿Has cumplido con los deadlines de las tareas? Explica por qué sí/no.*

No todos. Tenía muchas otras tareas para otras asignaturas, pero también porque una parte técnica de la tarea era más difícil que había previsto.

- *¿Crees que has cumplido con la elaboración y objetivos de los ejercicios y tareas? Explica por qué sí / no.*

Sí, porque hemos hecho dos episodios que hemos tenido una oportunidad de mejorar en el segundo.

2. Encuentros por SpeakApps:

- *¿Has participado en los encuentros por SpeakApps? En caso negativo, explica por qué no.* Sí en todos

- *¿Te has sentido cómodo/a durante los encuentros? Explica por qué sí/no.*

Sí, pero muchas veces el programa no funciona muy bien. Tenía un 'delay' muy grande

- *¿Cómo habéis hecho los encuentros, ¿en grupos o en dúos o en ambos? ¿Cuál ha sido la mejor manera para ti?*

Ambos, pero en dúo ha sido la mejor manera

- *Si has tenido problemas técnicos con SpeakApps, ¿cómo los has solucionado?*

Reintenté conectar y problemas con el audio con auriculares.

- *¿Se han grabado tus sesiones por SpeakApps? Puedes comprobarlo en la herramienta.*

Una no, deafortunadamente hemos olvidado de grabar nuestra sesión en la que CGAU explicó el proyecto 2.0. Era un encuentro de una media hora en lo que CGAU me daba instrucciones y me enviaba algunos documentos.

3. *¿Habéis cambiado algo en el trabajo en grupo? En caso afirmativo, explica brevemente cómo y por qué.*

4. *Si has/habéis tenido que negociar/debatir alguna información, ¿cómo lo habéis hecho? Habéis comunicado más en español con los compañeros de la RUG o también en holandés? (la respuesta a esta pregunta no influirá de ninguna manera en la nota final del curso)*
Solo en holandés.

5. - *¿De qué manera has podido seguir practicando la competencia comunicativa en español (comprensión auditiva / comprensión de lectura / expresión escrita / expresión oral / interacción escrita / interacción oral)?*

En un blog, entrevistas, consultar sitios de web y los episodios del podcast

- *Has podido practicar cada una de esta(s) competencia(s) de manera suficiente o no? Explica por qué sí / no.*

Sí, aunque esto también significaba que la tarea era bastante grande.

6. *¿Has ampliado tu conocimiento de la cultura y la sociedad españolas? ¿En qué sentido? Pon ejemplos.*

Sí, en las entrevistas nos han dado mucha información.

7. - *¿Te ha parecido útil el feedback recibido de parte de los compañeros de la UB? Explica por qué sí/no.*

Sí, era muy elaborado.

- *¿Qué has aprendido gracias al feedback? Pon algunos ejemplos.*

Usos del tiempos y también el uso de por/para. Y por supuesto el uso preposiciones.

8. - *¿Has usado otras/más herramientas digitales? Ya la(s) conocías o es/son nueva(s) para ti? Audacity, ivoox, wordreference. Nunca había usado estas.*

- *¿Has podido manejarlas bien? Explica por qué sí/no*

Sí, pero a veces costaba mucho tiempo.

- *¿Las herramientas te ha(n) parecido útil(es) para poder llevar a cabo la tarea? Explica por qué sí/ no*

Sí, no eran muy difíciles a manejar. Pero quizás para una tarea tan elaborada es más fácil solo usar una.

- *¿Has podido mejorar la competencia digital (en español) gracias a la tarea? Explica por que sí/ no.*

Sí, todos los enlaces eran en español, como los instrucciones de las compañeras.

9. *¿Qué te ha parecido el proyecto 2.0 en su conjunto? Elabora tu opinión brevemente pero bázate en argumentos.*

Muy divertido, aunque era bastante trabajo, especialmente el las últimas semanas. !Me gustó mucho trabajar con nativos, tanto en las entrevistas como con las chicas de barcelona!

10. *¿Tienes otras observaciones importantes que hacer sobre el proyecto?*

*Elabóralas aquí*_____

REFLEXIÓN FINAL PAU, JAU Y CGAU

Valoración final

A continuación, se presenta una valoración final del proyecto que considera la secuencia didáctica propuesta, los problemas de implementación, la actitud y motivación de los alumnos y la relación entre los alumnos de ambas universidades.

Los puntos fuertes

Los puntos fuertes de este proyecto se resumen en el carácter divertido, la multimodalidad, la inclusión de todas las destrezas y el contacto con nativos próximos a los alumnos. Cuando se creó el proyecto, se pensó para que fuera divertido a la misma vez que educativo. Tras la implementación, lo pudimos constatar a través de la voz de los propios alumnos: “Seguro que nuestro español ha mejorado. ¡Esta tarea fue aprender en una manera muy divertid[a] y efectiv[a]!” (DOR y ROR, 18 de mayo de 2016)

En el proyecto se trabaja la multimodalidad, es decir, los alumnos tuvieron que hacer uso de varios medios para obtener y crear contenido. Para la búsqueda de los nativos tuvieron que hacer uso de *Facebook*, *WhatsApp* para mantener y continuar la conversación, visitar páginas webs, escuchar otros *podcasts*. Para la creación de los episodios utilizaron *Audacity* e *Ivoox* y para documentar su proceso de aprendizaje utilizaron un blog.

Otro punto fuerte del proyecto es la práctica de todas las destrezas, puesto que en la creación de los episodios y en la duración de las entrevistas practicaron la expresión y la interacción oral, en la redacción de las entradas practicaron la expresión escrita, en la comunicación por *WhatsApp* practicaron la interacción escrita y en la búsqueda de información practicaron la comprensión lectora.

Por último, el haber tenido que contactar con hablantes nativos residentes en Groninga aumentó el círculo de conocidos nativos. Esto propicia un futuro contacto con hispanohablantes. La respuesta que recibieron los alumnos de la RUG por parte de los nativos en el grupo de *Facebook* tuvo gran éxito, como se puede apreciar en las siguientes imágenes. [fragmento del diario de ROR en el que se ve el mensaje que éste ha dejado en Facebook y algunas de las respuestas que obtuvo] (ROR, 9 de mayo de 2016)

Creemos que la accesibilidad a los nativos puede aumentar la motivación de los alumnos, mejorar el aprendizaje y practicar la lengua. En otras palabras, hace que el aprendizaje sea significativo.

Los puntos débiles

Como puntos débiles se puede mencionar una carga de trabajo que no se ajusta al tiempo del proyecto. Luego de implementar el proyecto, se entiende que muchas fases requerían más tiempo del estipulado por las alumnas de la UB. La creación de dos episodios de un *podcast*, tomando en cuenta la búsqueda y selección de información, tanto en la web como en la entrevista con el nativo, así como la edición del audio, es un proceso que requiere más de 14 horas de trabajo. Los aspectos que no se tomaron en consideración fueron, por un lado, el manejo técnico del programa *Audacity* y de *Ivoox*, y, por otro lado, el control de tiempo de la entrevista

Hay varios grupos de Facebook para hispanohablantes que estudian o trabajan en Groningen. Una amiga mía también ha usado uno de estos grupos para quedar con un nativo para practicar su español. Me parecía muy útil para nosotros estudiantes, que quieren practicar, pero también para los hispanohablantes para su conexión con Groningen y la gente holandés. Aunque no soy español ni latino, me uní al grupo de Facebook 'Españoles y Latinos en Groningen'. En la página de este grupo publiqué el siguiente mensaje:

(extensión de la entrevista, manejo y selección de los datos y comprensión). Otro aspecto que no se pudo controlar respecto al tiempo fue la disponibilidad de los nativos. Aunque se plantearon unas fechas para cada fase, en algunas ocasiones no se cumplieron porque los encuentros con los nativos no ocurrieron en el periodo sugerido. Estos inconvenientes se reflejan claramente en las entradas el portafolio de aprendizaje de los alumnos que presentamos a continuación:

[extracto en el que afirman haber trabajado ya las 15 horas programadas para el proyecto 2.0] (DOR y ROR, 18 de mayo de 2016)

Luego, en el segundo encuentro por *SpeakApps*, uno de los alumnos de la RUG solicitó que no se le exigiera la creación del segundo episodio por entender que ya había trabajado las 14 horas que requería el proyecto y por considerar que el peso de la nota (el 5%) no se comparaba a sus otros trabajos del curso de español y a otros cursos. En la siguiente imagen se puede observar el resumen que hizo dicho alumno en el grupo de *WhatsApp*, luego de la conversación:

[extracto de WhatsApp en el que DOR explica su situación]

Este problema se atendió, como se ha mencionado anteriormente, modificando las dos últimas fases del proyecto. Se reflexionó sobre la situación y se llegó a la conclusión de que el segundo episodio era necesario para respetar el concepto del producto final y para que los alumnos pudieran medir su progreso entre ambos episodios. Se decidió entonces simplificar la creación del segundo episodio eliminando la entrevista presencial y reemplazándola por audios de *WhatsApp* con el nativo. Consideramos que es una herramienta efectiva y rápida y, en caso de querer añadir al nativo en la grabación, ofrece la oportunidad de guardar los archivos de audio que podrían ser utilizados luego. Además, se les ofrecieron varios consejos y estrategias para simplificar el trabajo y nos mantuvimos atentas y disponibles para cualquier duda o pregunta que les surgiera. Al final, han realizado un segundo episodio más sencillo y corto pero más cercano a un proyecto completo. Se entiende que fue una decisión bien tomada.

A continuación se presentan algunas mejoras que se podrán tomar en cuenta desde el inicio en una próxima implementación del proyecto.

Mejoras al proyecto

Teniendo en cuenta los puntos fuertes y los puntos débiles del proyecto, se pueden sugerir las siguientes mejoras. En primer lugar, se debería enviar una guía con sugerencias para hacer entrevistas y utilizar los datos que se obtienen de estas. En segundo lugar, y siguiendo la misma línea, se deben considerar las estrategias de búsqueda, selección y verificación de la validez y la fiabilidad de la información, como sugieren Valero, Vázquez y Cassany (2015). También, aunque se incluyan estas mejoras, el tiempo dedicado al proyecto debe aumentarse.

Se puede calcular que, si se dedican 20 horas aproximadamente, la carga de trabajo y el tiempo destinado al mismo estarían equilibrados. Este tiempo no se puede calcular con absoluta precisión ya que depende del grado de conocimiento que los alumnos tengan de programas de edición de audio. Finalmente, se debe fomentar el rol creativo en la Web. Para los alumnos de la RUG, la creación del *podcast* no dejó de ser una tarea para el curso de español. Esto se refleja en las introducciones de los episodios así como la falta de descripciones del *podcast* y de cada episodio. Además, se tuvo que hacer un recordatorio para que difundieran el enlace al *podcast*. Hubiese sido interesante que los alumnos se apropiaran más del proceso y asumieran el rol de productores de contenido en la red. No sabemos qué medidas adicionales podríamos tomar para mejorar este aspecto, además de los pasos que ya consideramos, tales como ofrecerles el modelo, indicarle cuál era el público meta y los objetivos y pedirles que difundieran el *podcast*.

.Consideraciones futuras

Las consideraciones futuras que se presentan a continuación están relacionadas con cualquier proyecto de telecolaboración que podamos tener como profesoras de español lengua extranjera. En primer lugar, es importante que los alumnos tengan más libertad en la elección de las herramientas de la Web 2.0. Los alumnos son capaces de evaluar con qué herramienta pueden trabajar mejor, ya sea por gusto o por el conocimiento de su uso. De esta forma, ellos pueden prever los problemas técnicos que podrían tener y hacer un equilibrio entre el objetivo de la tarea y sus conocimientos de las herramientas. Quizás los alumnos hubiesen previsto que no tenían todos los conocimientos de edición de audio que se requieren para un *podcast* y hubiesen elegido otro formato. Esta opción es similar a la que se ofreció en el curso de *Las TIC en la didáctica de ELE* para la reflexión de la primera parte de la telecolaboración. En segundo lugar, se deben desarrollar estrategias para crear una relación más personal entre los alumnos y los profesores en los contextos de telecolaboración. En este proyecto, la relación con los alumnos fue muy cordial pero no se crearon vínculos más fuertes. Nos parece que faltó una conexión entre los alumnos de ambas universidades. Entre los factores que pudieron contribuir a esto se encuentran el poco tiempo de duración de la telecolaboración, la falta de implicatura en el desarrollo de las actividades por parte de las profesoras y la personalidad de los alumnos. Sobre el tiempo, es una telecolaboración que tuvo lugar de febrero a mayo pero que tuvo periodos de pausa o momentos donde las tareas no requerían de una participación tan activa por parte de los profesores (p.e., la *wiki*). Un periodo más largo de tiempo podría conducir a una relación más estrecha. Sobre la implicatura, si comparamos este proyecto con el de otros compañeros, nos damos cuenta que no estamos tan implicadas en las tareas. Si bien es importante favorecer la autonomía de los alumnos y los trabajos colaborativos entre ellos, la participación de los profesores en las actividades de los alumnos favorece la creación de vínculos más fuertes. Es una forma de crear una especie de complicidad que puede ser favorable para el aprendizaje de los alumnos. Finalmente, entendemos que el esfuerzo por una relación más cercana entre los profesores y los alumnos tiene que encontrarse en ambas partes. No nos parece que los alumnos estuvieran muy interesados en crear una relación más allá de la cordial.

Conclusión

Como conclusión, participar en este proyecto de telecolaboración con la RUG no solo ha puesto a prueba a los alumnos de Groninga sino también a nosotras, las profesoras. El proceso de elaboración nos ha servido de aprendizaje como futuras profesoras de ELE,

específicamente en el contexto digital. Una de las ventajas que tiene un proyecto de este tipo es que la barrera espacio-temporal se elimina o queda en un segundo plano y cada uno trabaja en el momento que le es posible. Supone comodidad para ambas partes, tanto para el profesor como para el alumno.

Es cierto que al crear un proyecto de estas características se tienen que tener en cuenta muchos factores que, en algún momento, no hemos considerado pero que, luego de la reflexión, podremos mejorar en proyectos futuros.

La enseñanza en un contexto digital tiene similitudes y diferencias con la enseñanza presencial. Con este proyecto, hemos aprendido la importancia de saber crear actividades según un análisis de necesidades previo de los alumnos así como de tomar en consideración sus metas en el aprendizaje de la lengua extranjera, tal y como se llevaría a cabo en un contexto presencial. Sin embargo, tras la realización de este proyecto, nos hemos dado cuenta de que la enseñanza en línea tiene sus particularidades, las cuales se deben considerar a la hora de llevar a cabo una telecolaboración. Vemos cómo la motivación de los alumnos es sumamente importante para que el proyecto no resulte una obligación puramente académica. Kern y Warschauer (2000), en su visión del aprendizaje de la lengua asistido por ordenador, ponen en relieve la voluntad (*agency*) del alumno, implicándose en el proceso y adoptando un rol activo en su aprendizaje. Por lo tanto, esto supone que, a pesar de estar en un entorno virtual y a distancia, tanto los alumnos como los profesores deben hacer el esfuerzo de mantenerse motivados y centrados en alcanzar los objetivos del aprendizaje.

Descripción del trabajo

En este trabajo se llevará a cabo una reflexión sobre tres actividades realizadas con Eline Smit una estudiante de español neerlandesa en el marco de un proyecto de colaboración con la Universidad de Groninga:

- Entrevistas por SpeakApps
- Actividades por WhatsApp
- Wiki

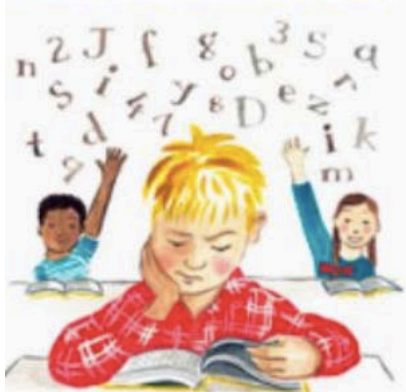
Entrevistas por SpeakApps

Ambas tuvieron que ser pospuestas hasta el día siguiente, la primera por problemas técnicos por parte de mi interlocutora. Y la segunda por problemas familiares míos.

El análisis de errores fue difícil y casi inexistente porque mi alumna tiene un gran dominio del español, y lo que le interesa es mejorar su capacidad lectora, ya que tiene dislexia.



Me siento increíble desde septiembre (este intercambio) hablando y estudiando español porque por primera vez podía notar que estaba mejorando en hablar.



Objetivos para mejorar este año: leer textos españoles más rápido, porque me cuesta más leer un texto que otras personas por mi dislexia

Entrevistas por SpeakApps

En cualquier caso, a pesar de haber necesitado posponer las dos citas, los encuentros se desarrollaron con total normalidad y en gran armonía.

Eline fue muy comprensiva con mi necesidad de posponer la segunda cita, a pesar de que habíamos necesitado bastante negociación para fijarla, supongo que en parte porque yo tampoco me había tomado mal no haber podido llevar a cabo la entrevista anterior en la fecha convenida.

Esto fue un claro ejemplo de la necesidad que existe tanto por parte de alumnos como de profesores de ser comprensivos y flexibles.

Actividades por WhatsApp

Estas actividades, consistieron en averiguar en qué ciudad española se encuentran una serie de paisajes urbanos, por un lado, y, por otro, en leer en voz alta un trabalenguas español, y enseñarme a mí uno en neerlandés.

Actividades por WhatsApp

Esto obligó a repetir el comienzo de la actividad, incluidas las instrucciones, por correo electrónico, con la consiguiente pérdida de tiempo. Esto originó una cadena de correos que hizo más difícil la gestión de la actividad.

Esto demostró la necesidad de tener un plan B y ser resolutivo, ya que no se puede tener una fe ciega en la tecnología ni pensar que es infalible.

Sin embargo también me hizo ver que el uso de WhatsApp facilita la comunicación por su inmediatez, y que el flujo de información perdió frescura por el uso del correo electrónico.

Wiki

Los puntos a tratar los decidimos los tutores de la UB y se los comunicamos en un vídeo, y a mi alumna le di andamiaje en la segunda entrevista en SpeakApps, facilitándole enlaces a páginas en las que podría encontrar información útil.

Wiki

Las alumnas no hicieron muchos de los cambios que les sugerimos, lo que fue tanto más frustrante cuanto que le dediqué mucho tiempo (unas 2 horas), porque una vez hube terminado e intenté guardar los cambios realizados, estos no se guardaron porque se produjo un error informático cuya causa aún desconozco.

Problemas de comunicación

Problemas de comunicación de género/idioma

Problemas de léxico (argumento de solución)

Problemas de verbos

Información adicional/inventiva

(organización/presentación)

Estudiar o vivir en Barcelona como extranjero

(¿dónde no sé de qué país eres? ¿Qué hago si quiero estudiar o vivir en España como extranjero por un rato (una temporada)?)

Si se queda (¿dónde no sé que debería ser el momento que es la pregunta que (dónde) tres meses, no para nada. Pero, aparte (¿qué más) de tres meses, se tiene que ir al registro de extranjeros y registrarse. No es fácil, sino más bien complicado y es posible que se tiene (¿es posible?) a alguien que esperar mucho tiempo en una sala (¿yo diría: "hacer mucha cola"). En teoría, todos los extranjeros tienen que hacer eso: ir a la comisaría y después al registro. Sin embargo, en muchos casos, los estudiantes europeos no lo hacen. Por ejemplo, los estudiantes de Erasmus, (¿limitada la como) muchas veces tienen que mostrar los documentos, (¿limitada la como) porque son europeos (no entendemos bien qué significa eso). Los europeos muestran los documentos igual que el resto de los extranjeros. La única diferencia es que los ciudadanos de países que no pertenecen al tratado de Schengen, tienen que pasar por el control fronterizo, y por tanto se sabe si llevan aquí más de tres meses, mientras que en nuestro caso, por estar los Países Bajos en Schengen, no se va a saber cuánto tiempo llevan en España). Recomendamos hacer el registro para obtener el NIE, porque es importante (yo diría que en España siempre hay que llevar documentos cuando para poder ser identificado, algo que suele ocurrir en los casos que mencionas) cuando o para algo como te accidente, también es muy útil para comprar billetes de transportes públicos (yo empezaría al comprar "transporte público").

Enlaces: www.extranjeros.migracion.gob.es
www.policia.es

Transporte público en Barcelona, billetes y abonos

Es una muy buena idea usar el transporte público en Barcelona. Es (¿qué) muy bien organizado (¿calidad? argumentado) y funciona bien. Cuando se quiere usar el transporte público en Barcelona, se puede comprar un billete (yo empezaría el pánico, ya que hay varios tipos de billetes que permiten hacer transiciones entre diferentes modos de transporte) que sirve para el tren, el metro y el autobús (y el tranvía). En el caso de TMB se puede (yo nunca he conseguido sacar billetes con el móvil, en este caso "billetes") siempre me hacían falta en momentos comprar estos billetes para un tiempo de (yo

no puedes decidir tú la duración libremente). También hay una aplicación, que se llama TMB BApp, en la que se puede (yo nunca he conseguido sacar billetes con el móvil, en este caso "billetes") siempre me hacían falta en momentos comprar estos billetes para un tiempo de (yo

Enlaces: www.tmb.cat
www.pmb.cat

Descuentos CON tu (¿¿) carnet de estudiante extranjero

Cuando se llega en (¿cómo de estudiante?) se usa la presentación (¿?) la ciudad de estudiar (o a la que se va a estudiar), se obtiene (¿qué) que solicitarlo primero, si no, no se (¿puedo) un número (carné) de estudiante de la universidad (de destino). Este número (¿¿ año) se puede utilizar para (¿cómo) para sacar libros de las bibliotecas de la universidad (¿¿ recibir descuentos en diferentes servicios públicos (yo no diría públicos porque los teatros, y sobre todo los cines, suelen estar en manos privadas, en cualquier caso, caso que estos descuentos se obtienen más bien con el carné de las bibliotecas de Barcelona, el de la universidad sirve sobre todo para obtener descuentos en la entrada a monumentos y museos), como cines, teatros y transportes públicos. Además, hay una muy buena red de bibliotecas en Barcelona en que se puede (yo nunca he conseguido sacar billetes con el móvil, en este caso "billetes") siempre me hacían falta en momentos comprar estos billetes para un tiempo de (yo

Enlaces: www.bibliotecas.ur.cat
www.abonabonit.es

Servicios médicos

(yo no entendemos bien qué es "billetes") siempre me hacían falta en momentos comprar estos billetes para un tiempo de (yo

Enlaces: www.salut.gub.es

subordinativa, en este caso "incluyen", siempre me hacían falta en momentos comprar estos billetes para un tiempo de (yo

Enlaces: www.camisado.gub.es
www.mgarcia.es

Móviles y (¿¿) no se debe decir "y + 1" tener

(¿dónde no sé de qué país eres? ¿Qué hago si quiero estudiar o vivir en España como extranjero por un rato (una temporada)?)

Si se queda (¿dónde no sé que debería ser el momento que es la pregunta que (dónde) tres meses, no para nada. Pero, aparte (¿qué más) de tres meses, se tiene que ir al registro de extranjeros y registrarse. No es fácil, sino más bien complicado y es posible que se tiene (¿es posible?) a alguien que esperar mucho tiempo en una sala (¿yo diría: "hacer mucha cola"). En teoría, todos los extranjeros tienen que hacer eso: ir a la comisaría y después al registro. Sin embargo, en muchos casos, los estudiantes europeos no lo hacen. Por ejemplo, los estudiantes de Erasmus, (¿limitada la como) muchas veces tienen que mostrar los documentos, (¿limitada la como) porque son europeos (no entendemos bien qué significa eso). Los europeos muestran los documentos igual que el resto de los extranjeros. La única diferencia es que los ciudadanos de países que no pertenecen al tratado de Schengen, tienen que pasar por el control fronterizo, y por tanto se sabe si llevan aquí más de tres meses, mientras que en nuestro caso, por estar los Países Bajos en Schengen, no se va a saber cuánto tiempo llevan en España). Recomendamos hacer el registro para obtener el NIE, porque es importante (yo diría que en España siempre hay que llevar documentos cuando para poder ser identificado, algo que suele ocurrir en los casos que mencionas) cuando o para algo como te accidente, también es muy útil para comprar billetes de transportes públicos (yo empezaría al comprar "transporte público").

Enlaces: www.extranjeros.migracion.gob.es
www.policia.es

Consideraciones finales

Me pareció interesante el uso de aplicaciones como SpeakApps, que facilitan mucho la comunicación, ya que permiten conectar a varias personas desde varios puntos del mundo.

Sin embargo, considero que otras, como WhatsApp, tienen difícil aplicación, porque no creo que muchos profesores estén dispuestos a darles su número de teléfono a todos sus alumnos. Yo dudo que lo vaya a hacer en el ejercicio de mi profesión, de la misma manera que a mí mis profesores sólo en contadas excepciones me lo han dado.

Por otro lado, con estas actividades quedó patente la necesidad de reaccionar rápidamente ante los problemas técnicos, que a pesar de que afortunadamente no ocurren a menudo, son muy frustrantes, y se demostró que aunque el WhatsApp, a pesar de su comodidad, es algo muy limitado y personal.

Cuando mi alumna no podía usarlo, costó recuperarlo, porque el WhatsApp solo se puede usar en móvil, y conseguir un móvil nuevo no es algo que se pueda hacer inmediatamente, ni tampoco le puedes pedir a alguien que te deje usar su WhatsApp porque es muy personal.

Consideraciones finales

Por otro lado, también me pareció un poco forzado el hecho de que haya que hacer un tándem, que es algo bastante íntimo, con alguien con el que puedas no tener ningún tipo de afinidad, algo que afortunadamente no ocurrió en mi caso, ya que tanto mi interlocutora como yo somos claramente sociables y habladores. Quizás este riesgo podría reducirse si los interlocutores pudieran de alguna manera decidir con quién trabajan.

Como he dicho, estas actividades también pusieron de manifiesto la necesidad de ser flexibles y comprensivos con los alumnos, ya que a todos nos pueden surgir problemas imprevistos, algo que tanto mis compañeros como nuestras tutorandas estamos poniendo en práctica en la segunda parte del proyecto.

Por último, resultó frustrante ver que las alumnas no seguían nuestros consejos en la wiki. Esto también puede deberse a que quizás no estaban muy motivadas con el tema, ya que al menos en el caso de mi estudiante, no resultaba significativo para ella, ya que no iba a ir a España, pues ya ha estado de intercambio y además en Argentina.

En general, a pesar de sus limitaciones y el consiguiente espacio para la mejora existente, estos proyectos me parecieron enriquecedores y considero que allanaron el camino para hacer el proyecto 2.0.

EAR

Reflexión 1

El encuentro en Speakapps ha ido muy bien, antes tenía problemas con mi propio ordenador y después otra vez con un ordenador de una amiga, pero en el fin usé el macbook air de otra amiga que funcionó muy bien y rápido. He sentido muy bien desde el principio porque hablamos muy natural y teníamos muchas cosas de hablar. Desde el momento cuando empezamos de hablar, todo pasó fluente. En un momento MOU me dijo que ya estábamos hablando 40 minutos y no me di cuenta porque fue una conversación interesante y nada raro. Tenemos en común que a él le gusta viajar también, va a Alemania en unos meses. A mí también me encanta viajar, y por eso hemos hablado mucho sobre la cultura de Buenos Aires y Argentina. También por supuesto hemos hablado sobre España y sobre Barcelona. He aprendido que usan mas la palabra 'prácticas' que 'pasantía' en España.

Segunda parte: Retroalimentación sobre la tarea (→responder brevemente / seleccionar respuesta)

5-10: No, como ya he dicho, solo antes con mi propio ordenador, pero con esta conversación, cuando funcionó, no había mas problemas técnicas. Entendí las instrucciones de la tarea, fue claro para mí que teníamos que hablar sobre tu perfil como estudiante español. Sin embargo, hablamos más sobre nuestras propias cosas sin manual entonces no hemos tratado punto por punto. Pero para mí esto es mejor, para aprender español, que hablar con frases preparadas. El trabajo previo realizado en clase me ha ayudado en la realización de esta tarea, porque después esa tarea tengo mas consciencia de mis competencias en español. He pensando sobre mi estudio y que cosas tengo que mejorar y en que áreas ya he aprendido mucho este año o los años antes.

Ha sido una buena manera de utilizar la tarea de perfil porque por eso empezamos de hablar sobre mi nivel oral en español. Me parece que para otras personas esta tarea podía ayudar mas, cuando se tiene por ejemplo vergüenza o una situación bastante rara en el principio. Tengo suerte que en mi caso esto no sucedió. No he descubierto nuevos recursos para el aprendizaje, no hemos hablado sobre eso. No he cumplido con el primero practico de usar Speakapps, como ya he dicho en la clase, pero eso fue por problemas técnicas. Los otros requisitos y 'deadlines' he cumplido.

En una escala de 1 – 4 en la que 1 significa "no estoy nada de acuerdo" y 4 "estoy completamente de acuerdo".

11- "Esta tarea me ha parecido interesante y motivadora" . Escribir un número del 1 al 4: 3

12- "Esta tarea me parece una buena manera para practicar mi competencia comunicativa en español". Escribir un número del 1 al 4: 4

13- No, en este momento no quería hacer cambios en esta tarea. Para mí es una buena manera de practicar español sin vergüenza y con mas fluencia.

Reflexión 2

Segunda parte: Reflexión sobre el encuentro y tu propia actuación

3.

Primero, con mis compañeras de clase, Amber y Amarens, hicimos el Wiki sobre la base de nuestras diferentes conversaciones con nuestros parejas de Barcelona. Añadimos juntos toda la información y hicimos un texto completo y claro. Después, hemos comunicado a través de Whatsapp con nuestros parejas de Barcelona y también entre nosotras tres, sobre el feedback. Repartimos el trabajo, porque no teníamos mucho tiempo para quedarnos por muchas tareas de otras materias.

4. Me ha gustado esta forma de escritura colaborativa, porque me encanta hacer cosas mas creativa, y que puedes ver un resultado.

5. Me parece útil el feedback porque ya he escrito cosas que he aprendido del feedback. Los compañeros de Barcelona corrigen en gramática, vocabulario y léxico. He aprendido: mas de tres meses (en lugar de: mas que tres meses). Usamos esta estructura algunas veces entonces es bien que aprendimos esto. Otra cosa que he aprendido es: 'hacer mucha cola'. Esta expresión no conocí, y es una forma mas útil de decir que había una cola en que tenias que esperar.

(preguntas 6 a 9) En una escala de 1 – 4 en la que 1 significa "no estoy nada de acuerdo" y 4 "estoy completamente de acuerdo". Puedes también hacer los comentarios que desees.

6. "Esta tarea ha sido útil para mejorar mi competencia comunicativa en español" Escribir un número del 1 al 4: → 2.

7. "Esta tarea ha sido útil para mejorar mi conocimiento de la cultura y la sociedad españolas" Escribir un número del 1 al 4: → 4.

8. "El video preparado por los compañeros de Barcelona me ha motivado a hacer esta tarea" Escribir un número del 1 al 4: → 3.

9. "Esta tarea me ha parecido interesante y motivadora" Escribir un número del 1 al 4: → 3

Tercera parte: Feedback sobre la tarea

10. Si, el trabajo previo en las clases me han ayudado mucho, porque he practicado mucho en las clases con la gramática y el vocabulario, y he usado mi conocimiento mucho para hacer la entrada de Wiki, también para corregir todo el Wiki en el fin.

11. Si, seguramente. La información que MOU me ha dicho en la videoconferencia, ha sido útil para nuestra entrada, y me envió muchos enlaces para obtener más información.

12. En este momento no tengo ideas para cambiar esta tarea.

Atención: asegúrate de que tu journal está revisado, tanto en la gramática como en el vocabulario. ¡Evaluando también se aprende! :)

Reflexión 3

Proyecto de Telecolaboración RUG-UB 2.0 me parece el nombre de este ultimo proyecto. Mis compañeras de la RUG son AKAR y ATAR. Los compañeros de la UB son MOU, SOU y CEAU.

2.

Si, creo que he cumplido con todos los deadlines. Tenía un compañero español en tiempo y arreglamos una cita antes el último día del deadline. También los encuentros por Speakapps, siempre hacemos todo en tiempo. Algunas veces empezamos de hablar un poco más tarde, como diez minutos, pero eso fue más por problemas técnicos.

3.

AKAR, ATAR y yo tenemos un whatsapp en lo que arreglamos todo entre nosotros, por ejemplo los momentos en cuando inventamos las preguntas para la entrevista etcétera. O cuando corregimos las preguntas juntas con el feedback de los estudiantes de Barcelona. Con ellos, tenemos un grupo en whatsapp todos juntos y eso funciona bien también. Pueden recordarnos con citas o deadlines. También nosotros podemos preguntar cosas a ellos cuando no entendemos algo.

4.

Cuando yo no entiendo algo que los españoles preguntan, algunas veces, primero lo pregunto a las chicas, AKAR y ATAR. Pero esto porque es posible que es una pregunta un poco estúpida o puede ser una cosa que dijeron en Speakapps y yo no lo escuché bien. Si ellas tampoco saben la respuesta, claro que lo pregunto en el whatsapp con los españoles. No tengo miedo de preguntar cosas a ellos o de hablar en español, porque tienen mucha paciencia.

5.

En la manera de comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral y interacción oral he practicado mucho en esta tarea. Esto hacemos también un poco en las clases, pero creo que el proyecto 2.0 de RUG-UB es una buena adición. Los españoles nos han enviado tareas corregidas, y aprendemos mucho de eso. Las citas en speakapps ayudan en el área oral. Entonces si, he podido practicar estas competencias de manera suficiente.

6.

Todavía no he mejorado mi conocimiento de la cultura y la sociedad española, porque todavía no he hecho la entrevista con Hector C. Tengo la cita mañana. Es antes el deadline entonces no hay problema con eso.

7.

Todavía no tengo el feedback.

8.

Todavía no puedo responder en esta pregunta tampoco, pero creo que voy a usar mi celular para recordar la entrevista.

Reflexión 4

Con este Journal vas a reflexionar sobre cómo te ha ido el proyecto 2.0 desde la entrega del primer Journal de reflexión del proyecto 2.0 hasta el final.

Tienes que subir tu entrada antes del próximo sábado 28 de mayo.

1. Tareas.

- ¿Has cumplido con los deadlines de las tareas? Explica por qué sí/no.

He cumplido todos los deadlines. Una vez hemos olvidado enviar las preguntas para las entrevistas, pero cuando nuestros compañeros nos dijo, inmediatamente las enviamos.

- ¿Crees que has cumplido con la elaboración y objetivos de los ejercicios y tareas? Explica por qué sí / no.

Creo que sí. El objetivo fue que teníamos que mostrar las diferencias interculturales entre los Países Bajos y España con humor. Pienso que puede ver las diferencias de una manera humorística en nuestro video.

2. Encuentros por SpeakApps:

- ¿Has participado en los encuentros por SpeakApps? En caso negativo, explica por qué no.

He participado en los encuentros pero a menudo había problemas con por ejemplo la cámara o el sonido. Pero siempre estaba presente.

- ¿Te has sentido cómodo/a durante los encuentros? Explica por qué sí/no.

A veces me sentí incomodo porque había retraso del sonido y todos hablábamos al mismo tiempo. Porque nadie quería silencias incomodas.

- ¿Cómo habéis hecho los encuentros, ¿en grupos o en dúos o en ambos? ¿Cuál ha sido la mejor manera para ti?

Con las primeras tareas en dúos pero con este proyecto final siempre en grupos. Las dos maneras me parecen bien. Puedes variarlas.

- Si has tenido problemas técnicos con SpeakApps, ¿cómo los has solucionado?

Tenia problemas con la cámara. No pude hacer clic para aprobar. A veces el sonido no funciona, había eco o se oiga un tono agudo.

- ¿Se han grabado tus sesiones por SpeakApps? Puedes comprobarlo en la herramienta.
Sí, pero la primera sesión no fue grabado en su totalidad.

3.

¿Habéis cambiado algo en el trabajo en grupo? En caso afirmativo, explica brevemente cómo y por qué.

No hemos cambiado algo. Acabamos de seguir el esquema que habían dibujado nuestros compañeros.

4.

Si has/habéis tenido que negociar/debatir alguna información, ¿cómo lo habéis hecho?

Habéis comunicado más en español con los compañeros de la RUG o también en holandés?

Una combinación de los dos.

(la respuesta a esta pregunta no influirá de ninguna manera en la nota final del curso)

5.

- *¿De qué manera has podido seguir practicando la competencia comunicativa en español (comprensión auditiva / comprensión de lectura / expresión escrita / expresión oral / interacción escrita / interacción oral)?*

- *- Has podido practicar cada una de esta(s) competencia(s) de manera suficiente o no? Explica por qué sí / no.*

Pienso que con las conversaciones por SpeakApps practicas con la comprensión auditiva y también la expresión/interacción oral. No hemos practicado mucho con la comprensión de lectura en este proyecto. Practicamos la interacción/expresión escrita a través de hacer preguntas, pero no mucho. Para mí lo más importante de este proyecto es que estamos hablando mucho en castellano con los profesores y también durante la entrevista.

6.

¿Has ampliado tu conocimiento de la cultura y la sociedad españolas? ¿En qué sentido? Pon ejemplos.

En realidad no he aprendido algo que no supiera ya. Pero es que tengo muchos amigos españoles y también me quedé con ellos y sus familias. Así que ya he experimentado la cultura española.

7.

- *¿Te ha parecido útil el feedback recibido de parte de los compañeros de la UB? Explica por qué sí/no.*

Sí, los compañeros de la UB han enviado feedback por email sobre las preguntas que hemos formulado. También se discuten el feedback por SpeakApps. Para mí fue tal vez un poco demasiado enviar feedback por email y luego discutir todas las preguntas en detalle en SpeakApps. Tal vez hubiera sido mejor centrar en una serie de preguntas que en sus opiniones necesitan más explicación.

- *¿Qué has aprendido gracias al feedback? Pon algunos ejemplos.*

Como he dicho en el journal anterior he aprendido vocabulario nuevo como por ejemplo que en España no se dicen “clubs” pero “discotecas” y la significación de “dejar propina”.

8.

- *¿Has usado otras/más herramientas digitales? Ya la(s) conocías o es/son nueva(s) para ti?*

He usado iMovie para el montaje del video y después lo hemos subido en YouTube.

- *¿Has podido manejarlas bien? Explica por qué sí/no*

Sí, he usado estas herramientas antes y por eso he podido manejarlas bien.

- *¿Las herramientas te ha(n) parecido útil(es) para poder llevar a cabo la tarea? Explica por qué sí/no*

Pienso que sí.

- *¿Has podido mejorar la competencia digital (en español) gracias a la tarea? Explica por qué sí/no.*

No mucho. Solamente en el grupo de Whatsapp hablábamos en Español pero YouTube y iMovie están en holandés.

9.

¿Qué te ha parecido el proyecto 2.0 en su conjunto? Elabora tu opinión brevemente pero bázate en argumentos.

Pienso que era un proyecto muy creativa con el enfoque en aprender más sobre la cultura española. Este proyecto fue algo totalmente distinto de lo que hacemos en clase.

10. *¿Tienes otras observaciones importantes que hacer sobre el proyecto?*

Elabóralas aquí:

NA

AKAR

Reflexión 1

Primera parte: Reflexión sobre el encuentro y tu propia actuación (→unas 150 palabras / puedes volver a visualizar el vídeo en VideoChat Player)

1- *¿Cómo ha ido?*

Creo que ha ido bien. A veces era tan duro/difícil expresarme porque me sentí un poco inconfortable. Mi compañero era muy agradable y me preguntó muchas cosas. Hemos hablado de lo que me resulta difícil de aprender español y que me gustaría mejorar durante las tareas.

2- *¿Cómo te has sentido?*

No conoces a la persona con quien tienes que hablar, así que me sentí un poco incómodo al principio. Pero después de un rato me sentí más a gusto. Creo que es de todos modos raro comunicarse con la gente a través de un ordenador.

3- *¿Tenéis cosas en común con tu compañero de telecolaboración?*

Nos encanta ver películas. Hemos hablado de películas y que son mis géneros favoritos. Por supuesto, ambos tenemos amor por la lengua española. Los dos somos aficionados del FC Barcelona.

4- *¿Has aprendido alguna palabra o expresión nueva? ¿Cuál?*

He aprendido la palabra “trabalenguas”. Podría entender mi compañero bastante bien. Estoy más familiarizado con el acento de gente que vive en Barcelona.

Segunda parte: Retroalimentación sobre la tarea (→responder brevemente / seleccionar respuesta)

5- *¿Has tenido algún problema técnico? ¿Has podido solucionarlo? ¿Cómo?*

Al principio, no podía escuchar a mi compañero, pero después de un tiempo funcionó bien. Intentó a usar los auriculares.

6- *¿Has entendido las instrucciones de la tarea? En caso negativo, ¿por qué no?*

La intención de esta asignatura era conocer a o romper el hielo con tu compañero/a.

7- *El trabajo previo realizado en clase me ha ayudado en la realización de esta tarea:*
Sí

8- *¿La tarea del Perfil ha sido una buena manera para tener una primera conversación con mi compañero de Barcelona? En caso negativo, ¿por qué no?*

En mi opinión, era una buena preparación para la conversación porque ya estás pensando en lo que quieres decir y de esta manera tu compañero/a puede elegir temas lo que el/ella quiere usar para profundizar.

9- *¿Has descubierto nuevos recursos para el aprendizaje (herramientas TIC, páginas web, aplicaciones móviles, etc)? ¿Cuáles?*

Mi compañero me dio vínculos de películas españolas divertidas.

10- *¿Has cumplido con los requisitos y "deadlines" de esta tarea? En caso negativo, ¿porqué no?*

Sí.

(preguntas 11 y 12) *En una escala de 1 – 4 en la que 1 significa "no estoy nada de acuerdo" y 4 "estoy completamente de acuerdo".*

11- *"Esta tarea me ha parecido interesante y motivadora" . Escribir un número del 1 al 4:*

3

12- *"Esta tarea me parece una buena manera para practicar mi competencia comunicativa en español". Escribir un número del 1 al 4:*

4

13- *¿Te gustaría cambiar algo de esta tarea? Justifica tu respuesta.*

Pienso que la tarea era clara antes de hacer la conversación en SpeakApps. La preparación era adecuada. No es necesario cambiar algo de esta tarea.

Reflexión 2

Wiki

Segunda parte: Reflexión sobre el encuentro y tu propia actuación

3. *Explica brevemente cómo tu compañero de clase y tú os habéis organizado para redactar y revisar vuestra entrada de la wiki. ¿Quedasteis en la casa de uno de los dos? ¿Os comunicasteis a través de correo electrónico/Skype/WhatsApp? ¿Os repartisteis el trabajo o lo hisiteis todo juntos? ¿Hablasteis en español en algún momento?*

La comunicación entre nosotras (ATAR, EAR y yo) ha ido bien. En primer lugar nos hemos reunido las preguntas que queríamos preguntar a nuestros compañeros de Barcelona. Después de las conversaciones individuales por SpeakApps nos sentamos juntas para escribir el texto. Luego hemos comunicado a través de WhatsApp sobre la feedback (tanto entre sí y con los compañeros de Barcelona). Posteriormente hemos repartido el trabajo de corregir.

4. *¿Te ha gustado esta forma de escritura colaborativa? Explica por qué sí/no.*

Me ha gustado esta forma de escribir. Es una tarea creativa en la que tienes libertad. Creo que es también muy agradable para trabajar juntos porque se puede discutir diferentes ideas.

5. *¿Te ha parecido útil el feedback que has recibido de tu compañero de Barcelona? Explica por qué sí/no. ¿Qué vocabulario o gramática has aprendido? Pon ejemplos.*

Me ha parecido útil el feedback que hemos recibido porque siempre se aprende de esto. Los compañeros de Barcelona corrigen diferentes aspectos, como la gramática/el vocabulario etc.

He aprendido una expresión nueva: "hacer mucha cola". Además, tuvimos algunos problemas con el subjuntivo. Todavía me resulta difícil el uso de esta forma porque no lo usamos en el holandés.

(preguntas 6 a 9) En una escala de 1 – 4 en la que 1 significa "no estoy nada de acuerdo" y 4 "estoy completamente de acuerdo". Puedes también hacer los comentarios que desees.

6. *"Esta tarea ha sido útil para mejorar mi competencia comunicativa en español" Escribir un número del 1 al 4:*

3

7. *"Esta tarea ha sido útil para mejorar mi conocimiento de la cultura y la sociedad española" Escribir un número del 1 al 4:*

2

8. *"El video preparado por los compañeros de Barcelona me ha motivado a hacer esta tarea" Escribir un número del 1 al 4:*

3

9. *"Esta tarea me ha parecido interesante y motivadora" Escribir un número del 1 al 4:*

3

Tercera parte: Feedback sobre la tarea

10. *¿Te ha ayudado el trabajo previo realizado en clase en la realización de esta tarea?*

Me ha ayudado. Hemos discutido las preguntas preparadas en clase, pero también la gramática y el vocabulario me ha ayudado en esta tarea.

11. *¿Ha sido útil la información que has obtenido de tu compañero de Barcelona para hacer esta tarea (en el vídeo o durante la videoconferencia)? ¿De qué manera?*

Cierto. La conexión no era muy bien. El sonido no funciona de una manera óptima, pero he obtenido respuestas adecuadas a mis preguntas.

12. *Si pudieras cambiar algo de esta tarea, ¿qué cambiarías? Justifica tu respuesta*

En este momento no sé qué podría ser cambiado de la tarea.

Atención: asegúrate de que tu journal está revisado, tanto en la gramática como en el vocabulario. ¡Evaluando también se aprende! :)

Reflexión 3

En esta entrada al Journal vas a reflexionar sobre cómo te ha ido el proyecto 2.0 hasta ahora. Tienes que subir tus respuestas a las siguientes preguntas antes del próximo jueves 12 de mayo

1.

- *Cuál es el título del proyecto 2.0 en el que participas?*

Diferencias culturales

- *¿Quiénes son tus compañeros de la UB y de la RUG?*

Mis compañeros de la UB sonSOU, MOU, CEAU y mis compañeras de la RUG son EAR y ATAR.

2.

Has/Habéis entendido cumplido con los deadlines de los encuentros por SpeakApps y las tareas hasta ahora? Explica por qué sí / no.

Sí, los compañeros de la UB nos han enviado un esquema con deadlines y hasta ahora hemos logrado entregar todo a tiempo. Tenemos un grupo de WhatsApp todos juntos en el que podemos recordar el uno al otro de los deadlines.

3.

Explica brevemente cómo os habéis organizado/repartido el trabajo en el grupo.

La intención del proyecto es que los tres haremos una entrevista con un español/a que vive en Groninga. Para prepararnos teníamos que formular unos 10 preguntas. Hemos hecho las preguntas juntas (ATAR, EAR y yo) y después hemos discutido el feedback por SpeakApps con los profesores.

4.

Si has/habéis tenido que negociar/debatir alguna información, ¿cómo lo habéis hecho? Habéis comunicado en español o también en holandés? (la respuesta a esta pregunta no influirá de ninguna manera en la nota final del curso)

En general, la comunicación es en Español pero a veces necesitas discutir algo en holandés. Por ejemplo con la elaboración de las preguntas. También puede ayudar a entender o comprender algo mejor. Con los entrevistados, al menos con la mía, siempre habla en castellano.

5.

- ¿De qué manera has podido practicar la competencia comunicativa en español (comprensión auditiva / comprensión de lectura / expresión escrita / expresión oral / interacción escrita / interacción oral)?

-Has podido practicar esta(s) competencia(s) de manera suficiente o no? Explica por qué sí / no.

Pienso que con las conversaciones por SpeakApps practicas con la comprensión auditiva y también la expresión/interacción oral. No hemos practicado mucho con la comprensión de lectura en este proyecto. Practicamos la interacción/expresión escrita a través de hacer preguntas, pero no mucho. Para mi lo más importante de este proyecto es que estamos hablando mucho en castellano con los profesores y también durante la entrevista.

6.

¿Has mejorado tu conocimiento de la cultura y la sociedad españolas? ¿En qué sentido? Pon ejemplos.

Creo que cuando se lleva a cabo este proyecto hemos aprendido más acerca de las diferencias culturales entre España y los Países Bajos, porque esto es el tema principal de nuestro

proyecto. En nuestras entrevistas vamos a hablar sobre por ejemplo la siesta, los horarios de comer, las diferencias sociales, la forma en la que se ven a los holandeses en contraste con lo que están los españoles etc. De esta manera aprenderemos más sobre la cultura y la sociedad española.

7.

- *Si ya has recibido feedback de los compañeros de Barcelona, ¿te ha parecido útil el feedback? Explica por qué sí/no.*

Sí, los compañeros de la UB han enviado feedback por email sobre las preguntas que hemos formulado. También se discuten el feedback por SpeakApps. Para mí fue tal vez un poco demasiado enviar feedback por email y luego discutir todas las preguntas en detalle en SpeakApps. Tal vez hubiera sido mejor centrar en una serie de preguntas que en sus opiniones necesitan más explicación.

- *¿Qué has aprendido gracias al feedback? Pon algunos ejemplos.*

He aprendido vocabulario nuevo como por ejemplo que en España no se dicen “clubs” pero “discotecas” y la significación de “dejar propina”.

8.

- *¿Qué herramientas digitales has usado? Ya la(s) conocías o es/son nueva(s) para ti?*

Hasta ahora solo hemos utilizado Speakapps y Word. Pero al final tenemos que hacer un video para mostrar de una manera humorosa las mejores diferencias entre los Españoles y los Holandeses y por el montaje pienso que necesitamos usar algunas programas.

- *¿Has podido manejarlas bien? Explica por qué sí/n*

A veces Speakapps no funciona bien. Casi siempre tengo problemas con la cámara o el sonido. Pienso que va a ser difícil montar el video porque nunca he tenido que hacer esto.

- *¿Te ha(n) parecido útil(es) para poder llevar a cabo la tarea? Explica por qué sí/no*

Bueno, no hemos usado muchas herramientas digitales todavía. Pero el videochat me parece muy útil, aunque como he dicho antes a menudo no funciona bien.

- *Has podido mejorar la competencia digital en español gracias a la tarea? Explica por que sí/no.*

Hasta ahora pienso que no, porque solo he utilizado mi móvil y Speakapps, no era nada nuevo para mí. Pero tal vez después de terminar el proyecto tendré una sensación diferente acerca de esta pregunta.

9.

¿Tienes otras observaciones? Elabóralas aquí:

Me gusta el hecho de que este proyecto es muy creativo.

Con este Journal vas a reflexionar sobre cómo te ha ido el proyecto 2.0 desde la entrega del primer Journal de reflexión del proyecto 2.0 hasta el final.

Tienes que subir tu entrada antes del próximo sábado 28 de mayo.

1. Tareas.

- ¿Has cumplido con los deadlines de las tareas? Explica por qué sí/no.

He cumplido todos los deadlines. Una vez hemos olvidado enviar las preguntas para las entrevistas, pero cuando nuestros compañeros nos dijo, inmediatamente las enviamos.

- ¿Crees que has cumplido con la elaboración y objetivos de los ejercicios y tareas? Explica por qué sí / no.

Creo que sí. El objetivo fue que teníamos que mostrar las diferencias interculturales entre los Países Bajos y España con humor. Pienso que puede ver las diferencias de una manera humorística en nuestro video.

2. Encuentros por SpeakApps:

- ¿Has participado en los encuentros por SpeakApps? En caso negativo, explica por qué no.

He participado en los encuentros pero a menudo había problemas con por ejemplo la cámara o el sonido. Pero siempre estaba presente.

- ¿Te has sentido cómodo/a durante los encuentros? Explica por qué sí/no.

A veces me sentí incomodo porque había retraso del sonido y todos hablábamos al mismo tiempo. Porque nadie quería silencias incómodas.

- ¿Cómo habéis hecho los encuentros, ¿en grupos o en dúos o en ambos? ¿Cuál ha sido la mejor manera para ti?

Con las primeras tareas en dúos pero con este proyecto final siempre en grupos. Las dos maneras me parecen bien. Puedes variarlas.

- Si has tenido problemas técnicos con SpeakApps, ¿cómo los has solucionado?

Tenia problemas con la cámara. No pude hacer clic para aprobar. A veces el sonido no funciona, había eco o se oiga un tono agudo.

- ¿Se han grabado tus sesiones por SpeakApps? Puedes comprobarlo en la herramienta.

Sí, pero la primera sesión no fue grabado en su totalidad.

3.

¿Habéis cambiado algo en el trabajo en grupo? En caso afirmativo, explica brevemente cómo y por qué.

No hemos cambiado algo. Acabamos de seguir el esquema que habían dibujado nuestros compañeros.

4.

Si has/habéis tenido que negociar/debatir alguna información, ¿cómo lo habéis hecho? Habéis comunicado más en español con los compañeros de la RUG o también en holandés? Una combinación de los dos.

(la respuesta a esta pregunta no influirá de ninguna manera en la nota final del curso)

5.

-¿De qué manera has podido seguir practicando la competencia comunicativa en español (comprensión auditiva / comprensión de lectura / expresión escrita / expresión oral / interacción escrita / interacción oral)?

- Has podido practicar cada una de esta(s) competencia(s) de manera suficiente o no? Explica por qué sí / no.

Pienso que con las conversaciones por SpeakApps practicas con la comprensión auditiva y también la expresión/interacción oral. No hemos practicado mucho con la comprensión de lectura en este proyecto. Practicamos la interacción/expresión escrita a través de hacer preguntas, pero no mucho. Para mí lo más importante de este proyecto es que estamos hablando mucho en castellano con los profesores y también durante la entrevista.

6.

¿Has ampliado tu conocimiento de la cultura y la sociedad españolas? ¿En qué sentido? Pon ejemplos.

En realidad no he aprendido algo que no supiera ya. Pero es que tengo muchos amigos españoles y también me quedé con ellos y sus familias. Así que ya he experimentado la cultura española.

7.

- ¿Te ha parecido útil el feedback recibido de parte de los compañeros de la UB? Explica por qué sí/no.

Sí, los compañeros de la UB han enviado feedback por email sobre las preguntas que hemos formulado. También se discuten el feedback por SpeakApps. Para mí fue tal vez un poco demasiado enviar feedback por email y luego discutir todas las preguntas en detalle en SpeakApps. Tal vez hubiera sido mejor centrar en una serie de preguntas que en sus opiniones necesitan más explicación.

- ¿Qué has aprendido gracias al feedback? Pon algunos ejemplos.

Como he dicho en el journal anterior he aprendido vocabulario nuevo como por ejemplo que en España no se dicen “clubs” pero “discotecas” y la significación de “dejar propina”.

8.

- ¿Has usado otras/más herramientas digitales? Ya la(s) conocías o es/son nueva(s) para ti? He usado iMovie para el montaje del video y después lo hemos subido en YouTube.

- *¿Has podido manejarlas bien? Explica por qué sí/no*

Sí, he usado estas herramientas antes y por eso he podido manejarlas bien.

- *¿Las herramientas te ha(n) parecido útil(es) para poder llevar a cabo la tarea? Explica por qué sí/no*

Pienso que sí.

- *¿Has podido mejorar la competencia digital (en español) gracias a la tarea? Explica por qué sí/no.*

No mucho. Solamente en el grupo de Whatsapp hablábamos en Español pero YouTube y iMovie están en holandés.

9.

¿Qué te ha parecido el proyecto 2.0 en su conjunto? Elabora tu opinión brevemente pero bázate en argumentos.

Pienso que era un proyecto muy creativo con el enfoque en aprender más sobre la cultura española. Este proyecto fue algo totalmente distinto de lo que hacemos en clase.

10. *¿Tienes otras observaciones importantes que hacer sobre el proyecto?*

Elabóralas aquí:

NA

CEAU

¡Hola de nuevo! Goedenavond!

Esta entrada la dedicaré a una reflexión personal sobre el Proyecto de Telecolaboración que se está llevando a cabo entre los estudiantes del máster FPELE y estudiantes de español de la Universidad de Groningen (Holanda).

En concreto, esta entrada se centrará en la primera fase del proyecto, en la que se han realizado diferentes tareas. Por un lado, tareas en grupo entre estudiantes FPELE: la creación de un vídeo sobre un tema útil para los estudiantes, que vendrán de Erasmus a España el año próximo, así como la corrección de un escrito de los estudiantes holandeses en una wiki; por otro lado, a cada estudiante UB se le asignó un estudiante de Groningen con quien trabajar a través de SpeakApps y WhatsApp diferentes actividades.

Para realizar la reflexión requerida, me he inspirado en los puntos que sugirió la profesora Olivia. El primer paso que he seguido es revisar las comunicaciones entre mi estudiante y yo y crear una lluvia de ideas con la plataforma Stormboard. Aquí está el resultado global:

[imagen stormboard, no se lee]

Como podéis ver (o intuir), se trata de pequeñas notas con ideas separadas por ámbitos temáticos (cada ámbito temático es un color). En este caso, he decidido agrupar las ideas que me iban surgiendo en cuatro ámbitos que a continuación reseñaré de forma más completa y más visible. Empecemos:

[imagen stormboard]

1. Aspectos positivos

En primer lugar, mi compañera de trabajo holandesa (a quien llamaré por sus iniciales, A. T.) me dio una buena **primera impresión**. Lo primero que recibí de ella fue su perfil de estudiante de español. En él incluyó que le costaba utilizar el subjuntivo y que quería mejorarlo, y eso ya facilitó el análisis de necesidades. A. T. siempre mostró **buena predisposición** para realizar los encuentros y paciencia cuando había algún problema técnico. También, por lo que he podido percibir, es una persona **empática**:

[fragmento WhatsApp en que CEAU explica que está enferma y ATAR le desea que se mejore]

Por otro lado, encuentro positivo el uso que realizábamos del WhatsApp. Ambas utilizábamos bastantes emoticonos; esperaba percibir una diferencia cultural en este sentido y que ella fuese más "seria", pero también le gustaba emplearlos.

[fragmento WhatsApp en el que ambas usan emoticonos]

La actividad sobre el trabalenguas que realizamos (yo le envié un trabalenguas en español y ella tenía que repetirlo, y yo al revés con uno en holandés) también funcionó bien. Me parece una actividad original. En este sentido, también me gustaría decir que el proyecto de telecolaboración en general es una tarea original y una forma de tener un primer contacto con la enseñanza a distancia, que tiene sus particularidades. Yo al principio no estaba nada convencida de usar WhatsApp porque me parece que es una aplicación de uso exclusivamente privado y no para temas académicos, pero al final ha sido divertido emplearlo para hacer tareas. De hecho, tengo planeada una actividad con WhatsApp para dos grupos a los que doy clase de alemán.

2. Aspectos negativos

[imagen Stormboard]

Yo creo que lo peor ha sido la **falta de tiempo** en dos sentidos: por un lado, la corta duración del proyecto. Creo que habría sido positivo haber estado en contacto con A. T. durante más tiempo para saber mejor cómo ayudarla y cómo tratar con ella, cogerle confianza. Dado que se trata de un proyecto en el que hay que hablar mucho con la otra persona, a mí me habría ido bien. Creo que no fue suficiente con la primera toma de contacto y la primera conversación. Hubo preguntas más "personales", pero también —y esto se ha mantenido a lo largo del proyecto— la comunicación ha sido **forzada o poco natural** en algunos casos. Por ejemplo, al utilizar SpeakApps, el retraso en la conversación provocaba que hablásemos menos y creo que eso ha perjudicado nuestra comunicación. A veces parecía que solamente hablásemos para cumplir la tarea y después ya no tuviésemos nada que decirnos: "¿Bueno, esto es todo, no? Sí, vale, adiós". Ha sido una relación correcta y cordial, pero no ha ido más allá.

También, al no conocernos, hay momentos en que no he tenido la suficiente **confianza** como para insistirle en algo: por ejemplo, en nuestra primera conversación no se colocaba el micrófono lo suficientemente cerca de la boca y yo apenas la escuchaba. Le pedí que se lo acercase un par de veces, lo hacía en la siguiente frase pero después ya no lo hacía más. Esa primera conversación resultó bastante agotadora por mi parte ya que, además de la tensión del primer encuentro, tuve que hacer un enorme esfuerzo mental para escucharla. En la segunda conversación le volví a insistir y a partir de ahí ya fue mejor.

Por otro lado, no ha ayudado el hecho de tener numerosos trabajos de otras asignaturas y el hecho de que a veces los **plazos fueran muy cortos**. A mí me habría gustado tener más tiempo libre para buscar recursos para A. T. y ayudarla con el subjuntivo, o simplemente conversar con ella de temas cualquiera, para ayudarla a practicar español.

Tampoco ha ayudado que a veces no he visto la suficiente **motivación** en ella. Por ejemplo, tanto ella como sus dos compañeras no tuvieron en cuenta muchas correcciones que les hicimos en un texto que escribieron. Lo publicaron igualmente con faltas que habíamos indicado. Eso, personalmente, me molestó mucho porque nos habíamos tomado mucho tiempo en hacer unas correcciones explicativas, incluso empleando un código de colores y

repitiendo el trabajo porque la página web donde estaba colgado el texto daba error. Otra ocasión en que he visto falta de motivación es cuando A. T., en alguna ocasión, simplemente **dejó de contestar** en la conversación en WhatsApp (ver foto). Yo también, si bien estuve enferma en Semana Santa, lo cual tampoco ayudó para nada.

[fragmento WhatsApp en el que CEAU pregunta a ATAR qué les explicaron en la plaza de toros que visito en Sevilla. Pasan 7 días y CEAU vuelve a contactar]

3. Cosas bien hechas

[stormboard]

A nivel de relación entre A. T. y yo, si bien me habría gustado implicarme más, considero que la **calidad de la implicación** que ha habido ha sido buena. Para la actividad de compartir fotos, busqué especialmente fotos de una ciudad que no conociese (Valencia) y que pudiese relacionar la actividad con temas culturales (los naranjos, la paella). Además, eran fotos hechas por mí y no sacadas de internet, lo cual me parece que le da un toque más personal a la actividad. Asimismo, como se puede ver en el fragmento de conversación anterior, estoy contenta por cómo he gestionado la conversación: dando tiempo para contestar, pero intentando restablecer la comunicación si se había interrumpido. En los mismos términos, todavía **intento mantener el contacto con ella** y ayudarla con su español aunque ya no tengamos más actividades que hacer por WhatsApp. Acudí a Olivia en busca de consejo sobre actividades para practicar el subjuntivo y envié a A. T. la primera hace unos días. Todavía espero respuesta...

Por otro lado, considero que a nivel de grupo nos implicamos mucho en la **corrección del texto** que A. T. y sus compañeras escribieron en la wiki. Es algo que no cambiaría y que creo que, si A. T. y su grupo hubiesen (¿han?) tenido en cuenta, les podría (¿puede?) haber ayudado. No nos limitamos a reescribir el texto, sino que creamos un código de colores según la tipología del error y en algunos casos escribimos la regla al lado, o bien les indicamos que estaba mal y de qué tipo era el error pero dejábamos que lo resolviesen ellas.

4. Propuestas de mejora

[Stormboard]

Para empezar, el vídeo sobre **trámites** al llegar a España que hicimos podría haber sido mucho mejor. El problema, que ya comentamos entre nosotros, fue el poco margen que tuvimos para hacerlo. De los tres que éramos, dos trabajamos y tenemos poca disponibilidad a corto plazo. Me habría gustado poder hacer un vídeo/infografía/... más bonito y elaborado, la verdad.

A excepción del vídeo, existe una correlación clara entre los aspectos negativos del proceso y las propuestas de mejora. El **problema del tiempo**. Yo habría querido poder disfrutar más el

proyecto que, como ya he dicho, me parece una idea original y de la que se podría sacar mucho más provecho y mejores ideas.

Lo que viene ahora

Me gustaría concluir la reflexión con la vista puesta en la segunda fase del proyecto, que es en grupo. Hemos podido dedicar más tiempo a planear la tarea 2.0 que van a hacer nuestras estudiantes con la esperanza de que les resulte útil para su estancia en España y al mismo tiempo entretenida, así que espero poder sacar unas conclusiones positivas.

¡Hasta la próxima entrada!

ATAR

Reflexión 3

1. Menciona una cosa útil y una cosa sorprendente de cada una de las 8 secciones. Menciona por qué te resultan útiles o sorprendentes estas informaciones.

La guía de Erasmus	Cosa útil	Cosa sorprendente
Alojamiento	Quedarse en un albergue para una estancia corta. Cuando estás allí, puedes buscar alojamientos en la ciudad. es un consejo muy útil porque en internet solo es posible ver a las fotos del alojamiento.	Una habitación en el campus es lo más de caro de todo, aproximadamente 900 euro. No supo que es tan caro.
Conocer gente(ligar)	En España es común saludar a la gente con dos besos en la mejilla. Es Holanda es común saludar a la gente con tres besos, por eso es un consejo muy útil para evitar situaciones incómodas.	Cuando un chico intenta ligar contigo en la discoteca, la primera cosa que hace es bailar contigo. Es una cosa sorprendente porque en los Países bajos el chico primero hablar contigo.
Ocio y tiempo libre	Puedes relajarte en los parques bonitos de España. Haz un picnic o echa una siesta. Los parques son muy útil para relajarse en una ciudad tan grande.	El miércoles el cine cuesta menos de cinco euros. Es muy caro y útil para mejorar mi Español.
Sanidad	En España, hay una diferencia entre atención privada y pública. Es útil para saber cual es la diferencia por si me enfermo.	En España en general, no hay muchos obesos, y la enfermedad del corazón no está muy típica. No supo que en España estas enfermedades no son muy típica.
Costumbres	Se cena entre las 21h y las 22h por la noche. Es útil para saber por lo que ya puede acostumbrarse a esto en Holanda.	En ciudades grandes hay sistemas de bicicletas del ayuntamiento que puedes usar por unos 35 euros cada mes. No supo que en España también es posible utiliza la bicicleta.
Salir de fiesta	Los barrios más populares para salir en Barcelona son Gracia, Via Olímpica y también el Raval por ejemplo. Esto es información muy útil cuando irás a estudiar en Barcelona.	Los tipos de música en general son Reggaeton, Salsa y House. Son diferentes tipos de música que oímos en los Países bajos.
Seguridad	El subtítulo: las partes más peligrosas en las grandes ciudades. Creo que es muy importante saber cual son los lugares mas peligrosas para evitarlas.	El País Vasco tiene una organización de policía que se llama Ertzaintza y en Cataluña hay una fuerza de policía que se llama Mossos d'Esquadra. Para mi es extraño que no todo el país tiene la misma policía.

2. ¿Qué entrada/s te ha/n gustado más? Di también por qué.

Ocio y tiempo libre porque esta entrada da mucha información sobre actividades en España. Me gustó leer más sobre las cosas buenas que puedes hacer cuando

2. *¿Qué entrada/s te ha/n gustado más? Di también por qué.*

Ocio y tiempo libre porque esta entrada da mucha información sobre actividades en España. Me gustó leer más sobre las cosas buenas que puedes hacer cuando estás en España. La entrada da ideas buenas para disfrutar tu tiempo en España.

Segunda parte: Reflexión sobre el encuentro y tu propia actuación

3. *Explica brevemente cómo tu compañero de clase y tú os habéis organizado para redactar y revisar vuestra entrada de la wiki. ¿Quedásteis en la casa de uno de los dos? ¿Os comunicasteis a través de correo electrónico/Skype/WhatsApp? ¿Os repartisteis el trabajo o lo hisiteis todo juntos? ¿Hablasteis en español en algún momento?*

Hicimos la entrada juntos y nos encontramos en el edificio armonía. Durante la creación de la entrada hablamos mucho Español. La corrección de errores hicimos separado.

4. *¿Te ha gustado esta forma de escritura colaborativa? Explica por qué sí/no.*

Sí, porque juntos sabemos más palabras y podemos aprender cosas el uno del otro. 5. *¿Te ha parecido útil el feedback que has recibido de tu compañero de Barcelona? Explica por qué sí/no. ¿Qué vocabulario o gramática has aprendido? Pon ejemplos. Sí he sido útil pero a veces no sabemos que es exactamente el error. Por ejemplo con palabras que son incorrectos, a veces no sabemos cual es la palabra correcta en esta frase.*

(preguntas 6 a 9) En una escala de 1 – 4 en la que 1 significa "no estoy nada de acuerdo" y 4 "estoy completamente de acuerdo". Puedes también hacer los comentarios que desees.

6. *"Esta tarea ha sido útil para mejorar mi competencia comunicativa en español" Escribir un número del 1 al 4:*

3

7. *"Esta tarea ha sido útil para mejorar mi conocimiento de la cultura y la sociedad españolas" Escribir un número del 1 al 4:*

3

8. *"El video preparado por los compañeros de Barcelona me ha motivado a hacer esta tarea" Escribir un número del 1 al 4:*

2

9. *"Esta tarea me ha parecido interesante y motivadora" Escribir un número del 1 al 4:*

3

Tercera parte: Feedback sobre la tarea

10. *¿Te ha ayudado el trabajo previo realizado en clase en la realización de esta tarea?*

Si, especialmente las preguntas sobre nuestra tema que tuvimos que hacer durante la clase.

11. *¿Ha sido útil la información que has obtenido de tu compañero de Barcelona para hacer esta tarea (en el vídeo o durante la videoconferencia)? ¿De qué manera? Si, durante el video mi compañera tuvo respuestas para todas mis preguntas. Y el video fue útil para inspiración de hacer nuestros preguntas.*

12. *Si pudieras cambiar algo de esta tarea, ¿qué cambiarías? Justifica tu respuesta*

Quizas un poco mas ayuda con la corrección de nuestros textos porque a veces no sabemos cual es exactamente el error.

Atención: asegúrate de que tu journal está revisado, tanto en la gramática como en el vocabulario. ¡Evaluando también se aprende! :)

Reflexión 3

1.

- *Cuál es el título del proyecto 2.0 en el que participas?*

- *¿Quiénes son tus compañeros de la UB y de la RUG?*

Mis compañeros de la UB son CHEAU, MOU y SOU y de la RUG son AKAR y EAR.

2.

Has/Habéis entendido cumplido con los deadlines de los encuentros por SpeakApps y las tareas hasta ahora? Explica por qué sí / no.

Sí pero una vez yo no estuve en un encuentro por SpeakApps porque tenía que trabajar y mis compañeros de UB decían que dos personas de nosotros era suficiente para el encuentro.

3.

Explica brevemente cómo os habéis organizado/repartido el trabajo en el grupo.

Para hacer las preguntas para la entrevista organizamos una reunión en de harmoniekantinte y hicimos todas las preguntas juntas. Para la entrevista cada uno de nosotros tiene una persona diferente para entrevistar, entonces esta tarea vamos a hacer individualmente. Todavía no sabemos como vamos a dividir las siguientes tareas.

4.

Si has/habéis tenido que negociar/debatir alguna información, ¿cómo lo habéis hecho?

Habéis comunicado en español o también en holandés? (la respuesta a esta pregunta no influirá de ninguna manera en la nota final del curso)

A veces holandés, a veces español. En nuestra app siempre hablamos español pero durante hacer las tareas también hablamos un poco de español, depende de lo que es lo mas difícil en aquel momento.

5.

- *¿De qué manera has podido practicar la competencia comunicativa en español (comprensión auditiva / comprensión de lectura / expresión escrita / expresión oral / interacción escrita / interacción oral)?*

- Has podido practicar esta(s) competencia(s) de manera suficiente o no? Explica por qué sí / no.

Creo que las tareas han mejorado mi comprensión y interacción auditiva porque hable con personas de España y pienso que especialmente la entrevista va a mejorar mi expresión oral porque solo es posible hablar en español durante esta conversación. No creo que mi comprensión de lectura ha mejorado por estas tareas porque no tenemos que leer mucho.

6.

¿Has mejorado tu conocimiento de la cultura y la sociedad españolas? ¿En qué sentido? Pon ejemplos.

Mañana tendrá una entrevista con una persona de España y creo que después de esta conversación yo sé mas sobre la cultura española. Probablemente sé mas cosas sobre los horarios a los que comemos los españoles, los horarios de pubs y discotecas, el carácter de los españoles, la forma de vestir en España etcétera.

7.

- *Si ya has recibido feedback de los compañeros de Barcelona, ¿te ha parecido útil el feedback? Explica por qué sí/no.*

- *¿Qué has aprendido gracias al feedback? Pon algunos ejemplos.*

Los compañeros de Barcelona han mejorado nuestras preguntas para la entrevista. Sí nuestras compañeros han dado suficiente feedback para mejorar nuestras preguntas, han explicado casi una hora cómo y porque han cambiado las preguntas. La mayoría de las veces las mejoras eran sobre la manera en la que dices algo en español o sobre que palabra estaba mejor en esta frase.

8.

- *¿Qué herramientas digitales has usado? Ya la(s) conocías o es/son nueva(s) para ti?*

- *¿Has podido manejarlas bien? Explica por qué sí/n*

- *¿Te ha(n) parecido útil(es) para poder llevar a cabo la tarea? Explica por qué sí/no*

- *Has podido mejorar la competencia digital en español gracias a la tarea? Explica por que sí/no.*

Hasta ahora no he usado herramientas digitales nuevas pero creo que para hacer el video tenemos que usar herramientas digitales nuevas. Probablemente esto mejorará mi competencia digital porque ninguno de nosotros todavía sabe lo que necesitamos que hacer para montar un video. No somos expertos en el montaje de un video por eso necesitaremos que buscar en internet para ideas.

9.

¿Tienes otras observaciones? Elabóralas aquí: _____

Reflexión 4

1. Tareas.

- *¿Has cumplido con los deadlines de las tareas? Explica por qué sí/no.*

Una vez hemos olvidado un deadline pero cuando los compañeros de Barcelona preguntaron donde esta la tarea, enviamos inmediatamente.

- *¿Crees que has cumplido con la elaboración y objetivos de los ejercicios y tareas? Explica por qué sí / no.*

Sí, he hecho todas las tareas.

2. Encuentros por SpeakApps:

- *¿Has participado en los encuentros por SpeakApps? En caso negativo, explica por qué no.*

Sí pero una vez yo no estuve en un encuentro por SpeakApps porque tenía que trabajar y mis compañeros de UB decían que dos personas de nosotros era suficiente para el encuentro.

- *¿Te has sentido cómodo/a durante los encuentros? Explica por qué sí/no.*

Sí pero a veces quería decir eso pero no fue posible porque los compañeros de Barcelona dijeron mucho.

- *Cómo habéis hecho los encuentros, ¿en grupos o en dúos o en ambos? ¿Cuál ha sido la mejor manera para ti?*

En grupos de seis personas. No fue útil porque con muchas personas es difícil aprender tu español. La conexión también fue mal y

- *Si has tenido problemas técnicos con SpeakApps, ¿cómo los has solucionado?*

Sí a veces la conexión desapareció y entonces tuve que ir a otra habitación o esperar hasta la conexión volvió.

- *¿Se han grabado tus sesiones por SpeakApps? Puedes comprobarlo en la herramienta.*

No una vez hemos olvidado grabarlas.

3.

¿Habéis cambiado algo en el trabajo en grupo? En caso afirmativo, explica brevemente cómo y por qué.

No, creo que dividimos muy bien todas las tareas y la mayoría de las tareas hicimos juntos de una manera efectiva.

4.

Si has/habéis tenido que negociar/debatir alguna información, ¿cómo lo habéis hecho?

Habéis comunicado más en español con los compañeros de la RUG o también en holandés?

(la respuesta a esta pregunta no influirá de ninguna manera en la nota final del curso)

A veces holandés, a veces español. En nuestra app siempre hablamos holandes pero durante hacer las tareas también hablamos un poco de español, depende de lo que es lo mas difícil en aquel momento.

5.

- *¿De qué manera has podido seguir practicando la competencia comunicativa en español (comprensión auditiva / comprensión de lectura / expresión escrita / expresión oral / interacción escrita / interacción oral)?*

- *Has podido practicar cada una de esta(s) competencia(s) de manera suficiente o no?*

Explica por qué sí / no.

Creo que las tareas han mejorado mi comprensión y interacción auditiva porque hablé con personas de España y pienso que especialmente la entrevista va a mejorar mi expresión oral porque solo es posible hablar en español durante esta conversación. No creo que mi comprensión de lectura ha mejorado por estas tareas porque no tenemos que leer mucho.

6.

¿Has ampliado tu conocimiento de la cultura y la sociedad españolas? ¿En qué sentido? Pon ejemplos.

Sí nuestra tarea fue investigar las diferencias culturales entre España y Holanda. La mayoría de las diferencias culturales ya sabía pero sobre algunos ha cambiado mi opinión. Por ejemplo creía que todos los españoles hacen una siesta y ahora sé que no es la verdad.

7.

- *¿Te ha parecido útil el feedback recibido de parte de los compañeros de la UB? Explica por qué sí/no.*

- *¿Qué has aprendido gracias al feedback? Pon algunos ejemplos.*

No ya hemos recibido feedback para el proyecto 2.0, solo hemos recibido feedback para las preguntas para la entrevista. Como ya he dicho en el journal anterior nuestros compañeros de Barcelona han dado suficiente feedback para mejorar nuestras preguntas. La mayoría de las veces las mejoras eran sobre la manera en la que dices algo en español o sobre que palabra que estaba mejor en una frase.

8.

- *¿Has usado otras/más herramientas digitales? Ya la(s) conocías o es/son nueva(s) para ti? Imovie, no pero una compañera de clase ya conocía y ella explicó como funciona Imovies.*

- *¿Has podido manejarlas bien? Explica por qué sí/no*

Has podido manejarlas mejor porque antes no sabía nada como puedes hacer un vídeo con Imovie.

- *¿Las herramientas te ha(n) parecido útil(es) para poder llevar a cabo la tarea? Explica por qué sí/no*

Sí Imovie fue muy útil para hacer un vídeo cuando no tienes mucho experiencia con hacer un vídeo.

- *¿Has podido mejorar la competencia digital (en español) gracias a la tarea? Explica por que sí/no.*

No porque los programas para hacer un vídeo siempre son en holandés, solo en nuestra app usamos el lenguaje español.

9.

¿Qué te ha parecido el proyecto 2.0 en su conjunto? Elabora tu opinión brevemente pero bázate en argumentos.

Me gustaría hacerlo español de una manera muy creativa pero no aprendí mucho español. Hacer el montaje de vídeo cuesta mas tiempo que realmente hablar en español.

10. *¿Tienes otras observaciones importantes que hacer sobre el proyecto? Elabóralas aquí:*
Creo que el enfoque hubiera sido mas en aprender español y menos en hacer un vídeo. Pero fue divertido hacerlo.

Reflexión final Grupo ABC, UB

En general, las alumnas se muestran satisfechas del proceso, si bien dos de ellas reconocen no haber entregado alguna tarea dentro de plazo; curiosamente, la tercera, que envió tarde la autoevaluación y es consciente, afirma que ha cumplido todos los plazos. Admiten también no haber publicado el vídeo en otras plataformas tal y como se les sugirió, ya que formaba parte del objetivo final: compartir el vídeo con un amplio público. Las tres coinciden en que han trabajado bien tanto individualmente como en grupo y que se han esforzado por ser creativas y por hacer un buen uso de las TIC. Asimismo, se muestran satisfechas con el trato con nosotros. Otro aspecto en el que convergen es que el trabajo no ha servido para mejorar sus conocimientos gramaticales de español. Por otro lado, en mayor o menor medida han ampliado sus conocimientos culturales y se muestran satisfechas de haber podido practicar la interacción oral mediante el trato con nativos y desarrollar su creatividad en el vídeo, ya que es algo diferente a lo que hacen en clase. Para concluir, dos de ellas comentan que el proyecto les parece útil de cara a su estancia en España porque conocer las costumbres de los españoles les facilitará la adaptación; la tercera explica que le resultó más útil la parte de trámites. Así pues, en definitiva, esta autoevaluación nos resulta muy útil en tanto en cuanto podemos conocer la perspectiva de las alumnas y tener propuestas concretas de mejora, que comentamos en el apartado 6.

En relación con la evaluación de las alumnas por nuestra parte, nos hemos ceñido a la rúbrica presentada anteriormente. No nos centraremos en explicar los resultados de la evaluación, puesto que ya existe un informe dedicado a ello. Sin embargo, han surgido algunas diferencias individuales que nos hemos visto obligados a tener en cuenta para elaborar el informe; para ello, hemos tenido que adaptar la rúbrica y considerar de forma individual aspectos pensados como colectivos. Por ejemplo, no hemos podido evaluar el ítem de naturalidad en una de las entrevistas, ya que la alumna extravió la grabación. En este caso, esta situación ha derivado en que la alumna, en vez de ser evaluada sobre 45 puntos, deberá ser evaluada sobre 42, lo cual desajusta las diferentes evaluaciones. Por otro lado, hay ítems de la rúbrica que se han podido adaptar a una evaluación individual (entrega de plazos, naturalidad en la entrevista, corrección lingüística en el vídeo); otros se han mantenido grupales, como el montaje del vídeo o la primera versión del guion de la entrevista. Asimismo, han surgido diferencias entre los alumnos UB a la hora de aplicar ciertos criterios de evaluación, que hemos solventado mediante el diálogo y la reflexión colectiva.

En conclusión, afirmamos que, a pesar de algunos malentendidos o descuidos puntuales, constatamos que las alumnas han cumplido razonablemente bien con el proyecto. Ha habido mucha flexibilidad y buena predisposición por parte de todos para sacarlo adelante. Creemos que esto debe ser tenido en cuenta especialmente en el caso de las alumnas de Groningen, ya que para ellas es una carga de trabajo muy importante que representa solamente pequeño porcentaje en la nota final de su asignatura.

5. Reflexión final

Para acabar con el trabajo, vamos a hacer una reflexión final sobre el proyecto con sus aspectos positivos y sus aspectos negativos. Empecemos por estos últimos:

1) Consideramos, como hemos indicado en el apartado anterior, que este proyecto parte de un error de base porque existe una contradicción entre la evaluación del alumnado neerlandés, ya que representa solamente un 10% de la nota final y se le está pidiendo 14 horas de trabajo con

un proyecto final. Podemos entender, como comentan algunos compañeros del máster, la desmotivación de algunos alumnos de Groningen por este hecho o que algunos incluso hayan abandonado el proyecto. La pregunta clave que nos hacemos es: ¿si en nuestro máster de ELE, en el que tenemos que realizar tantos trabajos, tuviéramos que hacer un proyecto como este que valiera un punto de la nota final, realmente lo haríamos?

2) Por otro lado, a priori, el proyecto de telecolaboración no parecía complicado de manejar porque todos los miembros de nuestro grupo contábamos con años de experiencia en la docencia. Sin embargo, rápidamente nos dimos cuenta de que, si bien todos nosotros habíamos enseñado, dicho proyecto contaba con unas especificidades muy llamativas que no tenían nada que ver con la enseñanza en el aula:

Primero, dependíamos totalmente del uso de las herramientas 2.0 para llevar a buen puerto el proyecto y la elección de la adecuada (o no) podría facilitar o complicar nuestra tarea.

[SpeakApps](#), plataforma virtual escogida por los profesores universitarios de Barcelona y Groningen para establecer la comunicación entre nosotros, parecía la herramienta perfecta: era como [Skype](#) pero tenía la gran ventaja que se podía grabar nuestra conversación y guardarse en la misma plataforma. Además, podíamos ver las grabaciones de los demás grupos para ver otras metodologías. Sin embargo, esto que parecía ideal al principio se volvió un problema: la herramienta nos complicó la comunicación entre nosotros ya que a veces el sonido no funcionaba, había eco, y otras veces las conversaciones se superponían. ¿Qué pasaba entonces cuando quedábamos tres alumnos y tres profesores para hablar juntos sobre el proyecto? Pues que, al final, por cuestiones prácticas, hablaban solamente un profesor y una alumna. SpeakApps “acallaba” al alumnado, cuando debería haber sido lo contrario: debería potenciar al máximo el uso del español en esa circunstancia porque era una situación real de comunicación. La herramienta 2.0 debería haber facilitado el aprendizaje y no complicarlo, como fue el caso.

Segundo, nos costó entender un principio que es esencial en la telecolaboración, según hemos podido comprobar: la repetición e insistencia por parte del profesorado. En un aula se debe repetir hasta la saciedad para que el alumno entienda. En un proyecto de telecolaboración se debe repetir muchísimo más: la información en correos electrónicos, la nube, WhatsApp, etc. tiende a ser más caduca porque el alumno está más disperso y haciendo más de una cosa a la vez cuando está leyendo la información y, por consiguiente, el profesor debe ser mucho más insistente en repetir información y plazos de entrega. En el aula, el alumnado está más imbuido en la situación de aprendizaje y tiende a estar menos disperso; a distancia, la información se disipa y, además, cuesta más de recuperar. Al principio del proyecto tendíamos a enfadarnos porque algunas alumnas o bien no respondían o bien no respetaban el plazo fijado por el cronograma. Si hubiéramos sido más insistentes en este aspecto, como hicimos posteriormente cuando nos dimos cuenta de que era esencial, habríamos evitado algún problema. Creemos que si vamos a trabajar más con un proyecto de estas características no nos volverá a pasar esto.

Tercero, el componente afectivo es esencial en la telecolaboración. Consideramos que se debe trabajar con materiales que favorezcan la implicación del alumnado, y que resulten de interés personal, amenos y divertidos, para favorecer su motivación. Además, la comunicación por WhatsApp ha desempeñado un papel importante. A pesar de las repeticiones y de la insistencia en las entregas, el uso de emoticonos, compartir fotos, etc. crea un ambiente más distendido en el grupo de trabajo.

3) Visto el resultado final del proyecto y una vez leídas las autoevaluaciones de las alumnas, consideramos que tendríamos que haber hecho más hincapié en el trabajo lingüístico. En las propuestas de mejora detallamos cómo.

4) Nuestro trabajo estaba bien organizado pero tendríamos que haber pautado algunos aspectos que pensábamos que no eran necesarios: por un lado, no dimos pautas en la duración del audio ni del vídeo (las alumnas realizaron entrevistas de una duración muy dispar: 9 minutos, 20 minutos y 60 minutos). Deberíamos haber insistido en que grabaran bien los audios (cerciorarse de que la entrevista se está grabando correctamente, que el aparato de grabación tiene suficiente batería, etc.): a lo mejor si hubiéramos insistido en este aspecto, una de las alumnas no habría perdido su grabación, como fue el caso.

Sin embargo, consideramos que este proyecto cuentan más los aspectos positivos que negativos. Pasamos a comentarlos:

1) El proyecto de telecolaboración era un reto para nuestro grupo porque, a pesar de que ya hemos trabajado como profesores, como ya hemos dicho anteriormente, este campo era totalmente desconocido para nosotros y puede ser una pista laboral futura que está bien explorar y que no nos habríamos planteado realizar si no lo hubiéramos trabajado en esta asignatura. Al tener ahora un poco más de experiencia en este campo, podremos avanzar, si decidimos trabajar a distancia, los problemas que tendremos: la pérdida de motivación del alumno, los retrasos en las entregas, etc.

2) Si bien SpeakApps nos complicó el proyecto, como hemos comentado anteriormente, otras herramientas 2.0 nos facilitaron, y mucho, el trabajo: el correo electrónico nos sirvió para el establecimiento del primer contacto y envío de archivos (audios de entrevistas y las autoevaluaciones realizadas) y, posteriormente, toda la comunicación pasó por WhatsApp. La creación de un grupo común fue esencial para que el proyecto pudiera llevarse a cabo: allí recordábamos fechas límite, información que no se entendía y las alumnas podían formular sus cuestiones. Las herramientas 2.0 aquí fueron esenciales y consideramos que, si se hubiera escogido Skype en vez de SpeakApps, el proyecto habría mejorado considerablemente. Por consiguiente, aprendimos que se debe escoger bien la herramienta 2.0.

3) En este proyecto intervinieron varias instituciones y un volumen de personas importante: dos universidades diferentes, cuatro profesores universitarios, una clase de profesores “en prácticas” del máster de FPELE y otra de alumnos neerlandeses de ELE. Para ello, se requería una muy buena coordinación y unificación de criterios. Por nuestro lado, coordinar un grupo de personas con horarios tan diferentes (trabajo, universidad y conciliación de la vida privada) fue un poco complicado, pero gracias a la flexibilidad de todos siempre encontramos la manera de poder hacer las entrevistas o de comunicarnos. Además, los profesores (Cristina, Miguel y Sergi) aprendimos que no podíamos contradecirnos con las instrucciones: uno no podía decir una cosa y otro la contraria así que creamos otro grupo de WhatsApp, llamado TIC, en el que consultábamos lo que íbamos a decir a nuestras alumnas antes de anunciarlo.

4) Consideramos que, en general, hubo una reacción positiva ante las dificultades que fuimos encontrando a lo largo del proyecto: el primer problema fue concertar cita y el desarrollo de las reuniones en SpeakApps por los problemas técnicos, cuya solución ya hemos comentado. Respecto a los plazos de entrega, hemos procurado insistir mucho al darnos cuenta de que si no enviábamos recordatorios, las alumnas no entregaban las tareas a tiempo. Además, cuando una de las alumnas perdió su grabación, nos adaptamos a las instrucciones que se le dieron desde la RUG al respecto: como ya no podíamos evaluar su entrevista oral porque se le indicó

que la pusiera por escrito, ajustamos la rúbrica de evaluación de manera que no le perjudicase. Nuestra propuesta habría sido que la alumna repitiese la entrevista oral de manera que la hubiésemos podido evaluar de la misma forma que a las demás. Poner la entrevista por escrito supuso también un trabajo adicional para la alumna que tampoco entraba dentro de los objetivos del proyecto. Sin embargo, consideramos que deberíamos haber insistido más en el objetivo de compartir el vídeo, que era llegar a un amplio público hispanohablante interesado en conocer las diferencias culturales. Como para nosotros el objetivo estaba muy claro, no caímos en la cuenta de que a lo mejor para ellas no, lo cual se tradujo en una incompreensión mutua al ver que solamente lo habían publicado de forma privada en YouTube. Al darnos cuenta, les razonamos detalladamente por WhatsApp la finalidad del vídeo, pero no sirvió para que lo compartiesen en más redes, simplemente cambiaron la privacidad del vídeo.

5) Al ser entre tres profesores y tres alumnos, el proyecto fue muy personalizado. Creamos una tarea desde cero para las tres alumnas neerlandesas y tuvimos que reflexionar qué necesidades reales tenían, cómo hacerlo qué evaluar, etc. Por consiguiente, pudimos centrarnos en sus necesidades: dado que eran alumnas que se van a ir de Erasmus a España al curso siguiente, y sin olvidar los aspectos lingüísticos, creímos conveniente trabajar más los aspectos interculturales ya que estos son los que realmente crean muchos malentendidos entre pueblos. Todo este proyecto desembocó en un aprendizaje significativo.

6) Se potenció, además, el aprendizaje colaborativo (Landone, 2004), que fue a la vez interactivo entre todos los miembros del proyecto (alumna /alumna; alumnas/profesores; profesores/profesores) porque aquí todos aprendimos de todos: nosotros, cómo ser mejores profesores y ellas, a mejorar diferentes aspectos del ELE (la interculturalidad, lengua, etc.). Por ejemplo, gracias al *feedback* aportado por las profesoras Olivia Espejel y Gerdientje Oggel pudimos mejorar muchos aspectos de nuestro trabajo (su extensión, su planteamiento, su objetivo comunicativo) que quizás resulten más complicados y sobre los que no teníamos una idea clara. Por otro lado, también nosotros, los alumnos de la UB, a raíz de nuestras discusiones para ponernos de acuerdo sobre algunos puntos, ganamos comprensión sobre determinados aspectos gracias a la reflexión y al intercambio de ideas (concepción del proyecto, desarrollo, evaluación...).

7) La elección de la modalidad de la entrevista como método de recogida de datos, y del vídeo dramatizado (por su carácter cómico) como formato para el producto final, garantizó que el contenido lingüístico de este fuese totalmente original, evitándose así la tentación de recurrir al corta y pega de contenidos de recursos como Wikipedia. De esta manera nos hemos asegurado de que las alumnas han tenido que crear o, al menos, adaptar en gran medida, el contenido, con el consiguiente uso de la lengua y negociación del mismo que se produjo entre ellas.

8) Y, como último punto positivo, la asignatura y el proyecto en sí mismo nos han hecho reflexionar sobre nuestro comportamiento ante la web. Nos hemos dado cuenta de que en general somos consumidores y, para ser justos, deberíamos ser más prosumidores, es decir, no solamente usar contenidos sino también aportar y compartir. Para ello, hemos hecho difusión de nuestro proyecto en nuestros blogs y esperamos que nuestra experiencia les pueda servir a otras personas: hemos creado una [entrada](#) sobre los criterios de evaluación y otra sobre el proyecto (ver los blogs de [CEAU](#), [SOU](#) y [MOU](#)).

6. Propuestas de mejora

Algunas de las propuestas de mejora se basan en la anticipación de problemas que han surgido en el proyecto.

En primer lugar, los estereotipos surgidos en el vídeo final han acabado siendo, en general, demasiado tópicos, y en algún caso se cae en el estereotipo negativo potencialmente ofensivo (machismo en España), aunque la importancia del asunto se ve disminuida al tener en cuenta la nota humorística que reina en el vídeo. Para ello, antes de que las alumnas elaboraran la entrevista podríamos haberles propuesto algunos temas en concreto más alejados de los estereotipos, haber insistido en la necesidad de evitar caer en visiones estereotipadas (matizando el requisito humorístico del vídeo) y, una vez realizado el guion, haber insistido más en eliminar o darle una vuelta a temas como la comida y los horarios.

En relación con el trabajo intercultural propuesto, dado que las alumnas consideran que los contenidos trabajados no les resultarán demasiado útiles en su estancia en España, para un futuro trabajo propondríamos dos opciones: 1) negociar desde el principio aquellos contenidos que las alumnas consideren más provechosos y crear una propuesta didáctica a partir de estos contenidos; 2) como comentamos en el párrafo anterior, proponer contenidos menos estereotípicos y que así les resulten desconocidos a las alumnas.

Para un mayor énfasis en el trabajo lingüístico, propondríamos realizar una actividad previa a la entrevista y trabajar dentro de las funciones comunicativas propuestas aquellos exponentes lingüísticos y estructuras gramaticales comprendidas en dichas funciones. Nos podríamos centrar, a modo de ejemplo, en el apartado *influir en el interlocutor y estructurar un discurso*. Para ello proponemos escoger unas actividades del manual *¡Exprésate!* de la editorial SGEL dedicado esencialmente a la interacción oral.

También habría resultado positivo haber hecho mayor hincapié en el contenido comunicativo del vídeo, y en la necesidad de realizar un producto final que sea útil para futuros españoles desplazados a los Países Bajos, quizás explicándoles a las alumnas que es necesario crear verdaderos actos comunicativos en los que se tiene en cuenta al (potencial) receptor del mensaje, ya que estas son las características de las situaciones con las que se van a topar fuera del aula.

Por último, para asegurar la corrección lingüística en el vídeo final, se les podría haber pedido que nos enviaran todo aquello que pensaban sobreescribir en la pantalla, y el guion del vídeo. Así, se habrían evitado errores de género como “un día típica” y de ausencia del determinante como “es una cosa buena de holandeses”. Por otro lado, es cierto que nos ha resultado complicado gestionar la corrección lingüística en general, porque dimos prioridad a la fluidez y a la comunicación efectiva aunque tuviesen errores, y no fomentamos el trabajo de corrección por su parte. Por ejemplo, corregimos todas las faltas del guion de la entrevista, cuando podríamos simplemente haber marcado en el guion aquellas que podrían corregir por su cuenta y entregárselo para que intentasen corregirlo ellas. En este sentido, para un trabajo lingüístico más detallado y más autoconsciente, habría sido preferible o bien contar con más tiempo para realizar el proyecto, o bien disminuir la carga de trabajo de las otras tareas.

Para concluir, el proyecto de telecolaboración nos ha aportado una pequeña experiencia en el campo de profesor a distancia y hemos aprendido que tiene unas especificidades que no tienen nada que ver con una clase prototípica en un aula: por un lado, la dependencia de las herramientas 2.0 y la importancia de escoger las adecuadas y, por otro, la ausencia física del profesor, que debe ser suplida por una insistencia más reiterada en la información y, sobre todo, debe traducirse en un apoyo constante al alumno.

Presencia social

503

0	0	1
0	1	0
1	1	1
1	0	0
0	0	0
0	1	0

Códigos Presencia docente

Investigadora	Codificador 1	Codificador 2
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
1	1	1
0	0	0
0	0	0
0	0	0
1	1	1
0	0	0
1	1	0
1	1	1
1	1	1
1	1	0
1	1	0
0	1	1
1	1	1
0	0	0
0	0	0
0	0	0

0	0	1
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	1	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
1	1	1
0	1	0

0	0	0
0	0	0
1	1	0
1	0	1
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0

Códigos Presencia cognitiva

Investigadora	Codificador 1	Codificador 2
0	0	0
0	0	0
1	1	0
1	1	1
1	0	1
1	1	1
1	1	0
1	1	1
0	0	0
1	1	1
1	1	1
0	0	0
0	0	0
1	1	1
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
1	0	0
0	0	0
0	0	0
1	1	0
0	0	0
0	0	1
1	0	0
0	0	0
0	0	0

0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
1	1	1
1	1	1
1	1	1
1	1	1
1	1	1
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
1	0	1
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
1	1	1
1	0	1

Anejo 5. Resultados pruebas fiabilidad entre codificadores

FILENAME, Social-Tabla 1.csv
filesize, 425 bytes
n coders, 3
n cases, 55
n decisions, 165
average pairwise percent agreement, 79.3939393939%
pairwise agreement cols 1 & 3, 0.836363636364
pairwise agreement cols 1 & 2, 0.763636363636
pairwise agreement cols 2 & 3, 0.781818181818
fleiss' kappa, 0.586648983201
FK observed agreement, 0.793939393939
FK expected agreement, 0.501487603306
average pairwise cohen's kappa, 0.586937898076
pairwise CK cols 1 & 3, 0.671096345515
pairwise CK cols 1 & 2, 0.52680344143
pairwise CK cols 2 & 3, 0.562913907285
krippendorff's alpha, 0.589154140878
$\Sigma cocc$, 131
$\Sigma cnc(nc - 1)$, 13488
* * *

FILENAME, Docente-Tabla 1.csv
filesize, 387 bytes
n coders, 3
n cases, 55
n decisions, 165
average pairwise percent agreement, 89.0909090909%
pairwise agreement cols 1 & 3, 0.890909090909
pairwise agreement cols 1 & 2, 0.927272727273
pairwise agreement cols 2 & 3, 0.854545454545
fleiss' kappa, 0.659090909091
FK observed agreement, 0.890909090909
FK expected agreement, 0.68
average pairwise cohen's kappa, 0.656853570628
pairwise CK cols 1 & 3, 0.634146341463
pairwise CK cols 1 & 2, 0.787234042553
pairwise CK cols 2 & 3, 0.549180327869
krippendorff's alpha, 0.661157024793
$\Sigma cocc$, 147
$\Sigma cnc(nc - 1)$, 18348
* * *
FILENAME, Cognitiva-Tabla 1.csv
filesize, 426 bytes
n coders, 3
n cases, 55
n decisions, 165
average pairwise percent agreement, 89.0909090909%
pairwise agreement cols 1 & 3, 0.890909090909
pairwise agreement cols 1 & 2, 0.909090909091
pairwise agreement cols 2 & 3, 0.872727272727
fleiss' kappa, 0.744582043344
FK observed agreement, 0.890909090909
FK expected agreement, 0.572892561983
average pairwise cohen's kappa, 0.743966153062
pairwise CK cols 1 & 3, 0.753731343284
pairwise CK cols 1 & 2, 0.792452830189
pairwise CK cols 2 & 3, 0.685714285714
krippendorff's alpha, 0.74613003096
$\Sigma cocc$, 147
$\Sigma cnc(nc - 1)$, 15432
* * *

Anejo 7. Tablas de coocurrencia Presencia social

		PAU	T1	T2	T3	T4	Familias
Gestión de las actividades	gestionar, dar instrucciones, organizarse	48	7	11	7	23	
	ofrecerse a ayudar	14	1	4	0	5	
	explicitar estrategias de docencia, acciones docer	12	0	4	1	7	
	resumir la sesión/ lo dicho	3	2	0	0	0	
	sondear dificultades, necesidades, recursos y apr	9	4	2	2	1	
	emplear el medio de forma efectiva	3	2	0	1	0	
Facilitación de la interacción	animar, reconocer o reforzar la participación del e	9	0	1	3	5	191
	dar turno de palabra	1	0	0	0	1	
	facilitar la comprensión	17	6	9	0	2	
	facilitar la expresión	5	3	2	0	0	
	animar al estudiante en su producción	1	0	0	1	0	
	corregir la expresión del estudiante de forma indir	6	3	3	0	0	60
Enseñanza directa	dar una palabra o su significado	15	7	8	0	0	
	explicar cuestiones relacionadas con la lengua	2	0	2	0	0	
	explicar cuestiones de cultura y sociedad	15	14	0	1	0	
	inyectar conocimiento desde diferentes fuentes	5	0	5	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para apre	3	1	0	1	1	
	sugerir, describir recursos o estrategias para reali	10	0	5	0	5	
	corregir tarea-directo	1	0	0	0	1	
	corregir la expresión del estudiante de forma direc	3	0	2	0	1	108
		177	50	58	17	52	

		DOR	T1	T2	T3	T4	Familias
Comunicación afectiva	expresar emociones	0	0	0	0	0	
	mostrar interés, valorar	7	0	7	0	0	
	recurrir al humor	7	2	3	2	0	28
Comunicación cohesiva	expresarse abiertamente	11	0	3	4	4	
	mentonar al grupo/ a la pareja fines sociales	0	0	0	0	0	
	mostrar acuerdo/ puntos en común	3	1	1	0	1	28
Comunicación abierta	iniciar la conversación	11	1	0	2	0	
	cerrar la conversación	13	8	4	0	1	
	interactuar sobre cuestiones personales	66	40	14	9	3	
	interactuar sobre la actividad en proceso	5	0	4	1	0	
	interactuar sobre temas abiertos	11	10	0	1	0	
	comentar sobre idiomas	0	0	0	0	0	
	comentar sobre el tema	14	4	7	2	1	
	retomar hilo anterior	4	1	0	3	0	
	mostrar comprensión ante dificultad	0	0	0	0	0	240
		144	67	43	24	10	

		CGAU	T1	T2	T3	T4	Familias
Comunicación afectiva	expresar emociones	1	0	1	0	0	
	mostrar interés, valorar	5	4	0	1	0	
	recurrir al humor	5	3	1	0	1	22
Comunicación cohesiva	expresarse abiertamente	1	1	0	0	0	
	mencionar al grupo/ a la pareja fines sociales	0	0	0	0	0	
	mostrar acuerdo/ puntos en común	0	0	0	0	0	2
Comunicación abierta	iniciar la conversación	6	1	0	1	4	
	cerrar la conversación	5	3	1	0	1	
	interactuar sobre cuestiones personales	62	54	7	1	0	
	interactuar sobre la actividad en proceso	0	0	0	0	0	
	comentar sobre idiomas	14	10	0	0	0	
	interactuar sobre temas abiertos	4	3	0	1	0	
	comentar sobre el tema	13	10	3	0	0	
	retomar hilo anterior	5	4	1	0	0	
	mostrar comprensión ante dificultad	0	0	0	0	0	214
		121	93	14	4	6	

		ROR	T1	T2	T3	T4	Familias
Comunicación afectiva	expresar emociones	0	0	0	0	0	
	mostrar interés, valorar	3	0	1	1	1	
	recurrir al humor	9	7	0	1	1	24
Comunicación cohesiva	expresarse abiertamente	10	3	3	1	3	
	mencionar al grupo/ a la pareja fines sociales	0	0	0	0	0	
	mostrar acuerdo/ puntos en común	2	1	0	1	0	24
Comunicación abierta	iniciar la conversación	3	0	1	1	1	
	cerrar la conversación	3	1	1	0	1	
	interactuar sobre cuestiones personales	42	40	0	1	1	
	interactuar sobre la actividad en proceso	0	0	0	0	0	
	comentar sobre idiomas	6	6	0	0	0	
	interactuar sobre temas abiertos	3	1	1	1	0	
	comentar sobre el tema	22	13	9	0	0	
	retomar hilo anterior	2	0	2	0	0	
	mostrar comprensión ante dificultad	0	0	0	0	0	162
		105	72	18	7	8	

		MOU	T1	T2	T3	T4	
Comunicación afectiva	expresar emociones	1	1	0	0	0	
	mostrar interés, valorar	5	3	1	0	1	
	recurrir al humor	44	6	1	4	26	93
Comunicación cohesiva	expresarse abiertamente	13	1	3	3	6	
	mentonar al grupo/ a la pareja fines sociales	1	0	0	0	1	
	mostrar acuerdo/ puntos en común	5	5	0	0	0	38
Comunicación abierta	iniciar la conversación	6	2	1	1	2	
	cerrar la conversación	7	4	2	0	1	
	interactuar sobre cuestiones personales	77	48	25	1	3	
	interactuar sobre la actividad en proceso	5	1	3	0	1	
	comentar sobre idiomas	7	7	0	0	0	
	interactuar sobre temas abiertos	6	2	0	1	3	
	comentar sobre el tema	17	14	3	0	0	
	retomar hilo anterior	2	1	0	0	1	
	mostrar comprensión ante dificultad	1	1	0	0	0	256
		197	96	39	10	45	

		EAR	T1	T2	T3	T4	Familias
Comunicación afectiva	expresar emociones	0	0	0	0	0	
	mostrar interés, valorar	5	7	0	1	1	
	recurrir al humor	8	2	0	1	5	30
Comunicación cohesiva	expresarse abiertamente	11	0	3	1	7	
	mentonar al grupo/ a la pareja fines sociales	0	0	0	0	0	
	mostrar acuerdo/ puntos en común	7	7	0	0	0	36
Comunicación abierta	iniciar la conversación	8	1	0	3	4	
	cerrar la conversación	8	3	3	1	1	
	interactuar sobre cuestiones personales	59	40	14	2	3	
	interactuar sobre la actividad en proceso	3	1	0	0	2	
	comentar sobre idiomas	5	5	0	0	0	
	interactuar sobre temas abiertos	0	0	0	0	0	
	comentar sobre el tema	18	12	3	0	3	
	retomar hilo anterior	1	0	0	0	1	
	mostrar comprensión ante dificultad	0	0	0	0	0	204
		133	78	23	9	27	

		SOU	T1	T2	T3	T4	
Comunicación afectiva	expresar emociones	1	0	0	1	0	
	mostrar interés, valorar	5	3	1	1	0	
	recurrir al humor	31	12	8	1	10	74
Comunicación cohesiva	expresarse abiertamente	9	0	0	1	8	
	mencionar al grupo/ a la pareja fines sociales	0	0	0	0	0	
	mostrar acuerdo/ puntos en común	4	2	0	0	2	26
Comunicación abierta	iniciar la conversación	8	1	0	3	4	
	cerrar la conversación	7	2	3	0	2	
	interactuar sobre cuestiones personales	32	22	7	0	3	
	interactuar sobre la actividad en proceso	0	0	0	0	0	
	comentar sobre idiomas	0	0	0	0	0	
	interactuar sobre temas abiertos	13	12	0	0	1	
	comentar sobre el tema	28	24	2	0	2	
	retomar hilo anterior	5	2	1	1	1	
	mostrar comprensión ante dificultad	0	0	0	0	0	186
		143	80	22	8	33	

		AKAR	T1	T2	T3	T4	
Comunicación afectiva	expresar emociones	1	0	0	1	1	
	mostrar interés, valorar	1	1	0	0	0	
	recurrir al humor	3	0	0	1	2	11
Comunicación cohesiva	expresarse abiertamente	5	0	1	1	3	
	mencionar al grupo/ a la pareja fines sociales	0	0	0	0	0	
	mostrar acuerdo/ puntos en común	6	2	3	0	0	21
Comunicación abierta	iniciar la conversación	3	1	0	0	2	
	cerrar la conversación	5	1	4	0	0	
	interactuar sobre cuestiones personales	41	31	4	3	3	
	interactuar sobre la actividad en proceso	1	0	1	0	0	
	comentar sobre idiomas	0	0	0	0	0	
	interactuar sobre temas abiertos	8	8	0	0	0	
	comentar sobre el tema	12	10	0	2	0	
	retomar hilo anterior	1	0	1	0	0	
	mostrar comprensión ante dificultad	0	0	0	0	0	142
		87	54	6	8	11	

Anejo 8. Tablas de coocurrencia Presencia docente

		PAU	T1	T2	T3	T4	Familias
Gestión de las actividades	gestionar, dar instrucciones, organizarse	48	7	11	7	23	
	ofrecerse a ayudar	14	1	4	0	5	
	explicitar estrategias de docencia, acciones docer	12	0	4	1	7	
	resumir la sesión/ lo dicho	3	2	0	0	0	
	sondear dificultades, necesidades, recursos y apr	9	4	2	2	1	
	emplear el medio de forma efectiva	3	2	0	1	0	
	animar, reconocer o reforzar la participación del e	9	0	1	3	5	191
Facilitación de la interacción	dar turno de palabra	1	0	0	0	1	
	facilitar la comprensión	17	6	9	0	2	
	facilitar la expresión	5	3	2	0	0	
	animar al estudiante en su producción	1	0	0	1	0	
	corregir la expresión del estudiante de forma indir	6	3	3	0	0	60
Enseñanza directa	dar una palabra o su significado	15	7	8	0	0	
	explicar cuestiones relacionadas con la lengua	2	0	2	0	0	
	explicar cuestiones de cultura y sociedad	15	14	0	1	0	
	inyectar conocimiento desde diferentes fuentes	5	0	5	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para apre	3	1	0	1	1	
	sugerir, describir recursos o estrategias para reali	10	0	5	0	5	
	corregir tarea-directo	1	0	0	0	1	
	corregir la expresión del estudiante de forma direc	3	0	2	0	1	108
		177	50	58	17	52	

		DOR	T1	T2	T3	T4	Familias
Gestión de las actividades	gestionar, dar instrucciones, organizarse	25	4	5	9	7	
	ofrecerse a ayudar	0	0	0	0	0	
	explicitar estrategias de docencia, acciones docer	0	0	0	0	0	
	resumir la sesión/ lo dicho	2	2	0	0	0	
	sondear dificultades, necesidades, recursos y apr	4	0	0	0	0	
	emplear el medio de forma efectiva	0	0	0	0	0	
	animar, reconocer o reforzar la participación del e	0	0	0	0	0	58
Facilitación de la interacción	dar turno de palabra	0	0	0	0	0	
	facilitar la comprensión	0	0	0	0	0	
	facilitar la expresión	0	0	0	0	0	
	animar al estudiante en su producción	0	0	0	0	0	
	corregir la expresión del estudiante de forma indir	0	0	0	0	0	0
Enseñanza directa	dar una palabra o su significado	0	0	0	0	0	
	explicar cuestiones relacionadas con la lengua	0	0	0	0	0	
	explicar cuestiones de cultura y sociedad	2	1	0	0	1	
	inyectar conocimiento desde diferentes fuentes	1	0	1	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para apre	4	0	0	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para reali	0	0	0	0	0	
	corregir la expresión del estudiante de forma direc	0	0	0	0	0	
	corregir tarea-directo	0	0	0	0	0	10
		38	7	6	9	8	

		CGAU	T1	T2	T3	T4	Familias
Gestión de las actividades	gestionar, dar instrucciones, organizarse	22	0	5	2	15	
	ofrecerse a ayudar	2	0	1	1	0	
	explicitar estrategias de docencia, acciones docentes	2	0	0	0	2	
	resumir la sesión/ lo dicho	0	0	0	0	0	
	sondear dificultades, necesidades, recursos y aprendizajes	10	9	0	1	0	
	emplear el medio de forma efectiva	2	0	1	0	1	
	animar, reconocer o reforzar la participación del estudiante	4	0	0	0	3	83
Facilitación de la interacción	dar turno de palabra	3	0	0	0	3	
	facilitar la comprensión	16	9	4	0	3	
	facilitar la expresión	0	0	0	0	0	
	animar al estudiante en su producción	2	2	0	0	0	
	corregir la expresión del estudiante de forma indirecta	4	1	3	0	0	50
Enseñanza directa	dar una palabra o su significado	3	2	1	0	0	
	explicar cuestiones relacionadas con la lengua	1	0	1	0	0	
	explicar cuestiones de cultura y sociedad	31	3	27	1	0	
	inyectar conocimiento desde diferentes fuentes	6	0	6	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para aprender en el aula	2	2	0	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para realizar las actividades	1	0	0	0	1	
	corregir tarea-directo	5	0	0	0	5	
	corregir la expresión del estudiante de forma directa	6	4	2	0	0	110
		122	32	51	5	33	

		ROR	T1	T2	T3	T4	Familias
Gestión de las actividades	gestionar, dar instrucciones, organizarse	18	5	2	0	11	
	ofrecerse a ayudar	0	0	0	0	0	
	explicitar estrategias de docencia, acciones docentes	0	0	0	0	0	
	resumir la sesión/ lo dicho	0	0	0	0	0	
	sondear dificultades, necesidades, recursos y aprendizajes	0	0	0	0	0	
	emplear el medio de forma efectiva	1	0	0	0	1	
	animar, reconocer o reforzar la participación del estudiante	0	0	0	0	0	38
Facilitación de la interacción	dar turno de palabra	1	0	1	0	0	
	facilitar la comprensión	0	0	0	0	0	
	facilitar la expresión	0	0	0	0	0	
	animar al estudiante en su producción	0	0	0	0	0	
	corregir la expresión del estudiante de forma indirecta	0	0	0	0	0	
Enseñanza directa	corregir tarea-directo	0	0	0	0	0	
	dar una palabra o su significado	0	0	0	0	0	2
	explicar cuestiones relacionadas con la lengua	0	0	0	0	0	
	explicar cuestiones de cultura y sociedad	4	1	2	1	0	
	inyectar conocimiento desde diferentes fuentes	0	0	0	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para aprender en el aula	0	0	0	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para realizar las actividades	0	0	0	0	0	
	corregir la expresión del estudiante de forma directa	0	0	0	0	0	8
		24	6	5	1	12	

		MOU	T1	T2	T3	T4	Familias
Gestión de las actividades	gestionar, dar instrucciones, organizarse	67	0	14	10	24	
	ofrecerse a ayudar	5	2	1	2	0	
	explicitar estrategias de docencia, acciones docen	10	2	1	0	7	
	resumir la sesión/ lo dicho	0	0	0	0	0	
	sondear dificultades, necesidades, recursos y apr	2	2	0	0	0	
	emplear el medio de forma efectiva	12	2	2	4	4	
	animar, reconocer o reforzar la participación del e	11	1	0	3	7	195
Facilitación de la interacción	dar turno de palabra	3	0	0	0	3	
	facilitar la comprensión	41	17	18	1	5	
	facilitar la expresión	0	0	0	0	0	
	animar al estudiante en su producción	7	5	0	1	1	
	corregir la expresión del estudiante de forma indir	4	1	1	1	1	
	dar una palabra o su significado	9	6	2	0	1	128
	explicar cuestiones relacionadas con la lengua	16	4	6	1	5	
Enseñanza directa	explicar cuestiones de cultura y sociedad	36	13	20	1	2	
	inyectar conocimiento desde diferentes fuentes	13	0	13	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para apre	3	3	0	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para reali	12	0	2	2	6	
	corregir tarea-directo	6	0	0	0	6	
	corregir la expresión del estudiante de forma dire	15	3	3	0	9	200
		272	61	83	26	81	

		EAR	T1	T2	T3	T4	
Gestión de las actividades	gestionar, dar instrucciones, organizarse	67	3	11	13	27	
	ofrecerse a ayudar	0	0	0	0	0	
	explicitar estrategias de docencia, acciones docen	0	0	0	0	0	
	resumir la sesión/ lo dicho	0	0	0	0	0	
	sondear dificultades, necesidades, recursos y apr	0	0	0	0	0	
	emplear el medio de forma efectiva	8	0	0	3	5	
	animar, reconocer o reforzar la participación del e	0	0	0	0	0	137
Facilitación de la interacción	dar turno de palabra	1	0	0	0	1	
	facilitar la comprensión	0	0	0	0	0	
	facilitar la expresión	0	0	0	0	0	
	animar al estudiante en su producción	0	0	0	0	0	
	corregir la expresión del estudiante de forma indir	0	0	0	0	0	2
	dar una palabra o su significado	0	0	0	0	0	
	explicar cuestiones relacionadas con la lengua	0	0	0	0	0	
Enseñanza directa	explicar cuestiones de cultura y sociedad	20	13	4	1	2	
	inyectar conocimiento desde diferentes fuentes	0	0	0	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para apre	0	0	0	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para reali	0	0	0	0	0	
	corregir tarea-directo	0	0	0	0	0	
	corregir la expresión del estudiante de forma dire	0	0	0	0	0	40
		96	16	15	17	35	

		SOU	T1	T2	T3	T4	
Gestión de las actividades	gestionar, dar instrucciones, organizarse	59	7	5	9	38	
	ofrecerse a ayudar	4	1	0	2	1	
	explicitar estrategias de docencia, acciones docentes	8	1	3	2	2	
	resumir la sesión/ lo dicho	0	0	0	0	0	
	sondear dificultades, necesidades, recursos y aprendizaje	9	9	0	0	0	
	emplear el medio de forma efectiva	7	2	2	0	3	
	animar, reconocer o reforzar la participación del estudiante	11	0	2	0	9	196
Facilitación de la interacción	dar turno de palabra	6	0	4	0	1	
	facilitar la comprensión	25	10	9	1	5	
	facilitar la expresión	2	1	1	0	0	
	animar al estudiante en su producción	3	0	2	0	1	
	corregir la expresión del estudiante de forma indirecta	3	1	2	0	0	77
Enseñanza directa	dar una palabra o su significado	1	0	0	0	1	
	explicar cuestiones relacionadas con la lengua	2	0	0	0	2	
	explicar cuestiones de cultura y sociedad	19	1	17	1	0	
	inyectar conocimiento desde diferentes fuentes	0	0	0	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para aprender español o comunicar	2	1	0	1	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para realizar las actividades	7	0	1	0	2	
	corregir tarea-directo	4	0	0	0	4	
	corregir la expresión del estudiante de forma directa	5	1	1	1	2	76
		177	35	49	17	71	

		AKAR	T1	T2	T3	T4	Familias
Gestión de las actividades	gestionar, dar instrucciones, organizarse	29	4	2	4	19	
	ofrecerse a ayudar	0	0	0	0	0	
	explicitar estrategias de docencia, acciones docentes	0	0	0	0	0	
	resumir la sesión/ lo dicho	0	0	0	0	0	
	sondear dificultades, necesidades, recursos y aprendizaje	0	0	0	0	0	
	emplear el medio de forma efectiva	2	0	0	1	1	
	animar, reconocer o reforzar la participación del estudiante	0	0	0	0	0	62
Facilitación de la interacción	dar turno de palabra	1	0	1	0	0	
	facilitar la comprensión	0	0	0	0	0	
	facilitar la expresión	0	0	0	0	0	
	animar al estudiante en su producción	0	0	0	0	0	
Enseñanza directa	corregir la expresión del estudiante de forma indirecta	0	0	0	0	0	2
	dar una palabra o su significado	0	0	0	0	0	
	explicar cuestiones de cultura y sociedad	4	1	2	0	1	
	explicar cuestiones relacionadas con la lengua	0	0	0	0	0	
	inyectar conocimiento desde diferentes fuentes	0	0	0	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para aprender español o comunicar	0	0	0	0	0	
	sugerir, describir recursos o estrategias para realizar las actividades	0	0	0	0	0	
	corregir la expresión del estudiante de forma directa	0	0	0	0	0	
	corregir tarea-directo	0	0	0	0	0	8
		36	5	5	5	21	

Anejo 9. Tablas de coocurrencia Presencia cognitiva

		PAU	T1	T2	T3	T4	Familias
Activación	mostrar dificultad para expresarse	0	0	0	0	0	
	mostrar incompreensión	9	6	2	0	1	
	mostrar vacilación en la práctica docente	6	1	4	0	1	30
Exploración	buscar en recursos	2	0	2	0	0	
	desarrollar el discurso para facilitar la comprensión	0	0	0	0	0	
	pedir ayuda para comunicarse, atención a la familia	0	0	0	0	0	
	preguntar sobre cultura	1	0	0	1	0	
	pedir feedback sobre la acción docente	1	0	0	0	1	8
Integración	describir o mencionar estrategias o recursos docentes	2	2	0	0	0	
	expresar emociones respecto a la práctica docente	1	1	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metacognitivas	1	1	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metalingüísticas	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre dificultades de la enseñanza	0	0	0	0	0	
	valorar la actividad de aprendizaje	0	0	0	0	0	
	valorar la propia acción docente o formativa	0	0	0	0	0	8
Resolución	autocorregirse correctamente	0	0	0	0	0	
	mostrar resolución de la incompreensión	4	4	0	0	0	
	usar elemento nuevo	0	0	0	0	0	
	extraer conclusiones sobre lo aprendido	0	0	0	0	0	8
		27	15	8	1	3	

		DOR	T1	T2	T3	T4	Familias
Activación	mostrar incompreensión	14	6	5	1	2	
	mostrar dificultad para expresarse	37	25	11	1	0	
	mostrar vacilación en la práctica docente	0	0	0	0	0	102
Exploración	buscar en recursos	5	2	3	0	0	
	desarrollar el discurso para facilitar la comprensión	15	11	4	0	0	
	pedir ayuda para comunicarse, atención a la familia	12	6	6	0	0	
	preguntar sobre cultura	33	0	9	0	0	
	pedir feedback sobre la acción docente	0	0	0	0	0	106
Integración	describir o mencionar estrategias o recursos docentes	13	4	7	2	0	
	expresar emociones respecto a la práctica docente	1	1	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metacognitivas	3	3	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metalingüísticas	1	0	1	0	0	
	reflexionar sobre dificultades de la enseñanza	0	0	0	0	0	
	valorar la actividad de aprendizaje	8	2	1	1	4	
	valorar la propia acción docente o formativa	0	0	0	0	0	52
Resolución	autocorregirse correctamente	4	1	2	0	1	
	mostrar resolución de la incompreensión	34	2	5	0	0	
	usar elemento nuevo	10	5	5	0	0	
	extraer conclusiones sobre lo aprendido	0	0	0	0	0	69
		190	68	59	5	7	

		CGAU	T1	T2	T3	T4	Familias
Activación	mostrar dificultad para expresarse	0	0	0	0	0	
	mostrar incompreensión	11	7	4	0	0	
	mostrar vacilación en la práctica docente	1	0	0	0	0	24
Exploración	buscar en recursos	2	1	1	0	0	
	desarrollar el discurso para facilitar la compren	0	0	0	0	0	
	pedir ayuda para comunicarse, atención a la f	0	0	0	0	0	
	preguntar sobre cultura	0	0	0	0	0	
	pedir feedback sobre la acción docente	0	0	0	0	0	4
Integración	describir o mencionar estrategias o recursos c	0	0	0	0	0	
	expresar emociones respecto a la práctica doc	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metacognitivas	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metalingüísticas	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre dificultades de la enseñanza	0	0	0	0	0	
	valorar la actividad de aprendizaje	0	0	0	0	0	
	valorar la propia acción docente o formativa	0	0	0	0	0	0
Resolución	autocorregirse correctamente	0	0	0	0	0	
	mostrar resolución de la incompreensión	5	2	3	0	0	
	usar elemento nuevo	0	0	0	0	0	
	extraer conclusiones sobre lo aprendido	0	0	0	0	0	10
		19	10	8	0	1	

		ROR	T1	T2	T3	T4	Familias
Activación	mostrar dificultad para expresarse	8	3	5	0	0	
	mostrar incompreensión	12	5	4	0	3	
	mostrar vacilación en la práctica docente	0	0	0	0	0	40
Exploración	buscar en recursos	1	1	1	0	0	
	desarrollar el discurso para facilitar la compren	18	9	8	0	1	
	pedir ayuda para comunicarse, atención a la f	1	1	0	0	0	
	preguntar sobre cultura	27	0	27	0	0	
	pedir feedback sobre la acción docente	0	0	0	0	0	95
Integración	describir o mencionar estrategias o recursos c	2	2	0	0	0	
	expresar emociones respecto a la práctica doc	1	1	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metacognitivas	1	1	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metalingüísticas	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre dificultades de la enseñanza	0	0	0	0	0	
	valorar la actividad de aprendizaje	3	0	0	0	3	
	valorar la propia acción docente o formativa	1	0	0	0	1	16
Resolución	autocorregirse correctamente	1	1	0	0	0	
	mostrar resolución de la incompreensión	2	2	0	0	0	
	usar elemento nuevo	2	2	1	0	0	
	extraer conclusiones sobre lo aprendido	0	0	0	0	0	11
		80	28	46	0	8	

		MOU	T1	T2	T3	T4	Familias
Activación	mostrar dificultad para expresarse	0	0	0	0	0	
	mostrar incompreensión	2	1	0	0	1	
	mostrar vacilación en la práctica docente	11	1	8	2	0	26
Exploración	buscar en recursos	5	0	5	0	0	
	desarrollar el discurso para facilitar la comprensión	0	0	0	0	0	
	pedir ayuda para comunicarse, atención a la familia	0	0	0	0	0	
	preguntar sobre cultura	10	9	1	0	0	
	pedir feedback sobre la acción docente	1	1	0	0	0	
	describir o mencionar estrategias o recursos docentes	0	0	0	0	0	32
Integración	expresar emociones respecto a la práctica docente	1	1	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metacognitivas	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metalingüísticas	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre dificultades de la enseñanza	0	0	0	0	0	
	valorar la actividad de aprendizaje	0	0	0	0	0	
	valorar la propia acción docente o formativa	0	0	0	0	0	2
Resolución	autocorregirse correctamente	0	0	0	0	0	
	mostrar resolución de la incompreensión	1	0	0	0	1	
	usar elemento nuevo	0	0	0	0	0	
	extraer conclusiones sobre lo aprendido	0	0	0	0	0	2
		31	13	14	2	2	

		EAR	T1	T2	T3	T4	Familias
Activación	mostrar dificultad para expresarse	13	10	2	1	0	
	mostrar incompreensión	63	12	15	2	4	
	mostrar vacilación en la práctica docente	0	0	0	0	0	122
Exploración	buscar en recursos	0	0	0	0	0	
	desarrollar el discurso para facilitar la comprensión	2	1	0	0	1	
	pedir ayuda para comunicarse, atención a la familia	5	3	0	0	2	
	preguntar sobre cultura	13	0	13	0	0	
	pedir feedback sobre la acción docente	0	0	0	0	0	40
	describir o mencionar estrategias o recursos docentes	4	1	1	2	0	
Integración	expresar emociones respecto a la práctica docente	2	1	0	1	0	
	reflexionar sobre cuestiones metacognitivas	3	2	0	0	1	
	reflexionar sobre cuestiones metalingüísticas	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre dificultades de la enseñanza	0	0	0	0	0	
	valorar la actividad de aprendizaje	2	1	0	0	0	
	valorar la propia acción docente o formativa	0	0	0	0	0	21
Resolución	autocorregirse correctamente	7	4	3	0	0	
	mostrar resolución de la incompreensión	16	4	9	1	2	
	usar elemento nuevo	3	1	0	0	0	
	extraer conclusiones sobre lo aprendido	0	0	0	0	0	50
		133	40	43	7	10	

		SOU	T1	T2	T3	T4	Familias
Activación	mostrar dificultad para expresarse	0	0	0	0	0	
	mostrar incompreensión	5	0	4	1	0	
	mostrar vacilación en la práctica docente	10	2	8	0	0	30
Explorar	buscar en recursos	2	2	0	0	0	
	desarrollar el discurso para facilitar la compren	0	0	0	0	0	
	pedir ayuda para comunicarse, atención a la f	0	0	0	0	0	
	preguntar sobre cultura	1	1	0	0	0	
	pedir feedback sobre la acción docente	0	0	0	0	0	6
Integración	describir o mencionar estrategias o recursos c	0	0	0	0	0	
	expresar emociones respecto a la práctica doc	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metacognitivas	1	1	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metalingüísticas	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre dificultades de la enseñanza	0	0	0	0	0	
	valorar la actividad de aprendizaje	0	0	0	0	0	
	valorar la propia acción docente o formativa	0	0	0	0	0	2
Resolución	autocorregirse correctamente	0	0	0	0	0	
	mostrar resolución de la incompreensión	1	0	1	0	0	
	usar elemento nuevo	0	0	0	0	0	
	extraer conclusiones sobre lo aprendido	0	0	0	0	0	2
		20	6	13	1	0	

		AKAR	T1	T2	T3	T4	Familias
Activación	mostrar dificultad para expresarse	5	2	3	0	0	
	mostrar incompreensión	4	2	2	0	0	
	mostrar vacilación en la práctica docente	0	0	0	0	0	18
Exploración	buscar en recursos	1	1	0	0	0	
	desarrollar el discurso para facilitar la compren	5	0	3	2	0	
	pedir ayuda para comunicarse, atención a la f	0	0	0	0	0	
	preguntar sobre cultura	12	0	12	0	0	
	pedir feedback sobre la acción docente	0	0	0	0	0	36
Integración	describir o mencionar estrategias o recursos c	8	3	3	1	1	
	expresar emociones respecto a la práctica doc	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre cuestiones metacognitivas	6	5	0	1	0	
	reflexionar sobre cuestiones metalingüísticas	0	0	0	0	0	
	reflexionar sobre dificultades de la enseñanza	0	0	0	0	0	
	valorar la actividad de aprendizaje	2	1	0	0	0	
	valorar la propia acción docente o formativa	0	0	0	0	0	31
Resolución	autocorregirse correctamente	5	3	1	1	0	
	mostrar resolución de la incompreensión	0	0	0	0	0	
	usar elemento nuevo	0	0	0	0	0	
	extraer conclusiones sobre lo aprendido	0	0	0	0	0	10
		48	17	24	5	1	95

Anejo 10. Resultados pruebas de Chi cuadrado de homogeneidad

Tareas * Presencias Crosstabulation

			Presencias			Total
			PC	PD	PS	
Tareas	T1	Count	197	212	623	1032
		Expected Count	197.1	379.7	455.3	1032.0
	T2	Count	214	272	195	681
		Expected Count	130.0	250.5	300.4	681.0
	T3	Count	21	97	103	221
		Expected Count	42.2	81.3	97.5	221.0
	T4	Count	32	313	151	496
		Expected Count	94.7	182.5	218.8	496.0
Total		Count	464	894	1072	2430
		Expected Count	464.0	894.0	1072.0	2430.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	398.780 ^a	6	.000
Likelihood Ratio	405.543	6	.000
N of Valid Cases	2430		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42.20.

Parejast1 * Presencias Crosstabulation

			Presencias			Total
			PC	PD	PS	
Parejast1	P1T1	Count	83	57	150	290
		Expected Count	55.4	59.6	175.1	290.0
	P3T1	Count	38	38	165	241
		Expected Count	46.0	49.5	145.5	241.0
	PAT1	Count	53	77	174	304
		Expected Count	58.0	62.4	183.5	304.0
	PBT1	Count	23	40	134	197
		Expected Count	37.6	40.5	118.9	197.0
	Total	Count	197	212	623	1032
		Expected Count	197.0	212.0	623.0	1032.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36.096 ^a	6	.000
Likelihood Ratio	35.276	6	.000
N of Valid Cases	1032		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 37.61.

ParejasT2 * Presencias Crosstabulation

			Presencias			Total
			PC	PD	PS	
ParejasT2	P1T2	Count	66	64	69	199
		Expected Count	62.6	79.6	56.8	199.0
	P3T2	Count	54	56	31	141
		Expected Count	44.4	56.4	40.2	141.0
	PAT2	Count	57	98	62	217
		Expected Count	68.3	86.8	61.9	217.0
	PBT2	Count	37	54	32	123
		Expected Count	38.7	49.2	35.1	123.0
	Total	Count	214	272	194	680
		Expected Count	214.0	272.0	194.0	680.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.208 ^a	6	.027
Likelihood Ratio	14.351	6	.026
N of Valid Cases	680		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35.09.

ParejasT3 * Presencias Crosstabulation

			Presencias			Total
			PC	PD	PS	
ParejasT3	P1T3	Count	6	26	56	88
		Expected Count	8.4	38.8	40.8	88.0
	P3T3	Count	0	6	11	17
		Expected Count	1.6	7.5	7.9	17.0
	PAT3	Count	9	43	19	71
		Expected Count	6.8	31.3	32.9	71.0
	PBT3	Count	6	22	16	44
		Expected Count	4.2	19.4	20.4	44.0
	Total	Count	21	97	102	220
		Expected Count	21.0	97.0	102.0	220.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26.778 ^a	6	.000
Likelihood Ratio	28.836	6	.000
N of Valid Cases	220		

a. 2 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.62.

ParejasT4 * Presencias Crosstabulation

			Presencias			Total
			PC	PD	RS	
ParejasT4	P1T4	Count	10	60	21	91
		Expected Count	5.9	57.4	27.7	91.0
	P3T4	Count	9	45	14	68
		Expected Count	4.4	42.9	20.7	68.0
	PAT4	Count	12	116	72	200
		Expected Count	12.9	126.2	60.9	200.0
	PBT4	Count	1	92	44	137
		Expected Count	8.8	86.5	41.7	137.0
	Total	Count	32	313	151	496
		Expected Count	32.0	313.0	151.0	496.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22.114 ^a	6	.001
Likelihood Ratio	25.158	6	.000
N of Valid Cases	496		

a. 1 cells (8.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.39.

ParticipantesT1 * Presencias Crosstabulation

			Presencias			Total
			PC	PD	FS	
ParticipantesT1	AKART1	Count	17	5	54	76
		Expected Count	14.5	15.6	45.9	76.0
	CGAUT1	Count	10	32	93	135
		Expected Count	25.8	27.7	81.5	135.0
	DORT1	Count	68	7	67	142
		Expected Count	27.1	29.2	85.7	142.0
	EART1	Count	40	16	78	134
		Expected Count	25.6	27.5	80.9	134.0
	MOUT1	Count	13	61	96	170
		Expected Count	32.5	34.9	102.6	170.0
	PAUT1	Count	15	50	83	148
		Expected Count	28.3	30.4	89.3	148.0
	RORT1	Count	28	6	72	106
		Expected Count	20.2	21.8	64.0	106.0
	SOUT1	Count	6	35	80	121
		Expected Count	23.1	24.9	73.0	121.0
Total		Count	197	212	623	1032
		Expected Count	197.0	212.0	623.0	1032.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	200.429 ^a	14	.000
Likelihood Ratio	203.198	14	.000
N of Valid Cases	1032		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14.51.

ParticipantesT2 * Presencias Crosstabulation

			Presencias			Total
			PC	PD	PS	
ParticipantesT2	AKART2	Count	24	5	10	39
		Expected Count	12.3	15.6	11.2	39.0
	CGAUT2	Count	8	51	14	73
		Expected Count	22.9	29.2	20.9	73.0
	DORT2	Count	58	6	43	107
		Expected Count	33.6	42.7	30.6	107.0
	EART2	Count	43	15	23	81
		Expected Count	25.5	32.4	23.2	81.0
	MOUT2	Count	14	83	39	136
		Expected Count	42.7	54.3	38.9	136.0
	PAUT2	Count	8	58	26	92
		Expected Count	28.9	36.7	26.3	92.0
	RORT2	Count	46	5	18	69
		Expected Count	21.7	27.6	19.8	69.0
	SOUT2	Count	13	49	22	84
		Expected Count	26.4	33.6	24.1	84.0
Total		Count	214	272	195	681
		Expected Count	214.0	272.0	195.0	681.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	244.444 ^a	14	.000
Likelihood Ratio	272.617	14	.000
N of Valid Cases	681		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11.17.

ParticipantesT3 * Presencias Crosstabulation

			Presencias			Total
			PC	PD	PS	
ParticipantesT3	AKART3	Count	5	21	8	34
		Expected Count	3.0	16.3	14.7	34.0
	CGAUT3	Count	0	5	4	9
		Expected Count	.8	4.3	3.9	9.0
	DORT3	Count	5	9	24	38
		Expected Count	3.4	18.2	16.4	38.0
	EART3	Count	7	17	9	33
		Expected Count	2.9	15.8	14.3	33.0
	MOUT3	Count	2	26	10	38
		Expected Count	3.4	18.2	16.4	38.0
	PAUT3	Count	1	17	32	50
		Expected Count	4.4	23.9	21.6	50.0
	RORT3	Count	0	1	7	8
		Expected Count	.7	3.8	3.5	8.0
	SOUT3	Count	1	17	8	26
		Expected Count	2.3	12.4	11.2	26.0
	Total	Count	21	113	102	236
		Expected Count	21.0	113.0	102.0	236.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49.076 ^a	14	.000
Likelihood Ratio	51.213	14	.000
N of Valid Cases	236		

a. 12 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .71.

ParticipantesT4 * Presencias Crosstabulation

			Presencias			Total
			PC	PD	PS	
ParticipantesT4	AKART4	Count	1	21	11	33
		Expected Count	2.1	20.8	10.0	33.0
	CGAUT4	Count	1	33	6	40
		Expected Count	2.6	25.2	12.2	40.0
	DORT4	Count	7	8	10	25
		Expected Count	1.6	15.8	7.6	25.0
	EART4	Count	10	35	27	72
		Expected Count	4.6	45.4	21.9	72.0
	MOUT4	Count	2	81	45	128
		Expected Count	8.3	80.8	39.0	128.0
	PAUT4	Count	3	52	11	66
		Expected Count	4.3	41.6	20.1	66.0
	RORT4	Count	8	12	8	28
		Expected Count	1.8	17.7	8.5	28.0
	SOUT4	Count	0	71	33	104
		Expected Count	6.7	65.6	31.7	104.0
Total		Count	32	313	151	496
		Expected Count	32.0	313.0	151.0	496.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	82.528 ^a	14	.000
Likelihood Ratio	74.479	14	.000
N of Valid Cases	496		

a. 6 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.61.

Anejos 11 Proyecto 2.0 Grupo 123

Las fases del proyecto

A continuación se presentará una breve descripción de las siete fases del proyecto. Para una descripción más detallada, véase el anexo A.

Fase 1. La fase 1 consistía en planificar el contenido, la duración y el formato de cada episodio así como buscar un grupo de *Facebook* y hacer el primer contacto con un nativo que estuviera dispuesto a colaborar con el *podcast*.

Fase 2. La fase 2 consistía en comunicarse vía mensaje de *Facebook*, email o *WhatsApp* con el nativo, con el objetivo de conocer a la persona y al país/la ciudad destino, preguntando sobre experiencias y recomendaciones. También, debían pautar un encuentro con el nativo.

Fase 3. La fase 3 consistía en organizar el episodio concretando los detalles de los que hablarían y buscando recursos de referencia así como *podcasts* modelo.

Fase 4. La fase 4 consistía en entrevistar al nativo y profundizar sobre el tema.

Fase 5. La fase 5 consistía en grabar, editar y colgar el primer episodio del *podcast*,

incluyendo la descripción general del *podcast* y del primer episodio.

Fase 6. La fase 6 consistía en consultar fuentes de información sobre el lugar destino y

realizar actividades de comprensión escrita y oral creadas por las alumnas de la UB.

Fase 7. La fase 7 consistía en grabar, editar y colgar el segundo episodio del *podcast*, incluyendo la descripción general del *podcast* y del segundo episodio. También debían compartir/publicar el enlace del

podcast en grupos de *Facebook*, el portafolio de aprendizaje y en la plataforma *Nestor*.

Anejos 12 Proyecto 2.0 Grupo ABC

Descripción general del proyecto

El proyecto consiste en la creación de un vídeo en el que las estudiantes explican las diferencias culturales entre España y los Países Bajos que les hayan resultado llamativas. Este vídeo, que es la tarea final, se colgará en YouTube y después el enlace se compartirá en grupos de Facebook de estudiantes españoles de Erasmus en los Países Bajos, como por ejemplo *Espanoles en Groningen*. Las alumnas podrán tomar como modelo [este vídeo](#) a la hora de realizar el suyo propio.

Para obtener la información que debe contener el vídeo, proponemos que las estudiantes realicen entrevistas a españoles jóvenes que estén en Groningen. Si bien estas entrevistas no se incluirán directamente en el vídeo final, sí que se pedirá que las alumnas las graben. Este material se enviará a los profesores para su evaluación y para el buen seguimiento del trabajo antes de la tarea final.

Una vez grabado el vídeo, las alumnas deberán darle difusión al menos del modo mencionado, aunque cabe la posibilidad de que se publique en más sitios, lo cual se valorará especialmente. Su público potencial serán todos aquellos hispanohablantes interesados en las diferencias culturales entre España y los Países Bajos, especialmente aquellos españoles que estén pensando en mudarse a este país, sobre todo futuros estudiantes Erasmus.

Para las estudiantes también será de ayuda este trabajo en tanto en cuanto las entrevistas les permitirán desarrollar su competencia sociocultural y crear una conciencia

intercultural al contrastar las diferencias culturales entre ambos países, a la vez que les ayudará a descubrir algunos aspectos de la cultura española y a reflexionar sobre su propia cultura a través de los ojos del “otro”.

3.2 Objetivos

El objetivo principal del trabajo es explorar las diferencias interculturales entre España y los Países Bajos que resulten de interés tanto para las propias alumnas como para un público potencial del producto audiovisual final. El propósito de este proyecto surge a partir del hecho de que, según nuestra experiencia, el aspecto intercultural es uno de los aspectos menos trabajados en el aula y al mismo tiempo uno de los que causa más malentendidos y confusiones a la hora de vivir en el país de la lengua meta. Dado que las alumnas realizarán en futuro próximo una estancia de intercambio en España, pretendemos facilitarles este conocimiento intercultural con el fin de ayudarlas a introducirse en la cultura española. Así, otro objetivo del trabajo sería desarrollar la competencia sociocultural, así como crear una conciencia intercultural.

Este objetivo principal engloba otros objetivos, tales como el desarrollo de la competencia digital con una tarea 2.0, el fomento de la autonomía, el potenciamiento de la interacción oral y la expresión escrita, a través de la tarea final y la tarea previa, y la introducción a la tipología textual de la entrevista.